

Ana María de la Calle Cabrera (coord.)

El canto del colibrí

Alfabetización temprana desde el enfoque mixto: cognitivo, sociocultural y neomaterialista

Horizontes Universidad

Octaedro

El canto del colibrí

Alfabetización temprana desde el enfoque mixto: cognitivo, sociocultural y neomaterialista

Ana María de la Calle Cabrera
(coord.)

El canto del colibrí

Alfabetización temprana
desde el enfoque mixto:
cognitivo, sociocultural y neomaterialista



Colección Horizontes-Educación

Título: *El canto del colibrí. Alfabetización temprana desde el enfoque mixto: cognitivo, sociocultural y neomaterialista*

Primera edición: diciembre de 2024

© Ana María de la Calle Cabrera (coord.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S. L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ISBN: 978-84-10054-69-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

A la infancia.
Al amor.
A ti.



Sumario

Bloque IV: Ejemplos de buenas prácticas en el Proyecto Colibrí

Prólogo

Ana María de la Calle Cabrera

«La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo» (cita célebre de Nelson Mandela) y la alfabetización, como parte de ella, es un enclave para ese cambio. En este sentido, es importante entender la alfabetización como un derecho fundamental del ser humano, como parte esencial del derecho a la educación y como motor para el desarrollo sostenible, la inclusión y la justicia social, algo que va más allá de su entendimiento desde una perspectiva teórica particular. Por esta razón, en este libro se insta a la comprensión de la alfabetización desde un modelo mixto que integra lo cognitivo, sociocultural y neomaterialista; ya que, desde su recorrido académico-investigador, la creadora del método (A)NINFA desea poner de manifiesto la necesidad de que este proceso sea visto —sobre todo, en las escuelas de Educación Infantil— desde una perspectiva holística donde se integre, desde una «mirada más profunda», los aportes científicos sobre el enfoque comunicativo y los precursores cognitivos, sobre la práctica social y el modelo ideológico y sobre el aprendizaje relacional (es decir, sobre cómo todo ello se envuelve en los eventos de alfabetización como parte indivisible del todo y como cuerpos más-que-humanos). En esta dirección, el presente volumen pretende ser una guía; de modo que, por un lado, se ofrece el método (A)NINFA como modelo mixto para el desarrollo de las prácticas de alfabetización temprana de acuerdo con una fundamentación teórica de las perspectivas actuales sobre la investigación en esta materia, y, por otro, se muestra, a modo de referente, cómo abordar estas prácticas desde este método y formar a los docentes[1] de Educación Infantil/Educación Inicial en ello, según el método ECO —o, mejor dicho, de acuerdo con el desarrollo de una experiencia ECO-(A)NINFA— en el marco del Proyecto de Cooperación al Desarrollo Colibrí, en Arequipa (Perú).

En el bloque I se presentan los fundamentos para abordar la alfabetización temprana en la actualidad de acuerdo con el marco teórico/investigaciones científicas sobre esta materia. En el bloque II se ofrece orientaciones para abordar la práctica en el aula de Educación Infantil desde el método (A)NINFA como modelo que permita entender la complejidad de las prácticas de alfabetización desde la atención de seis ejes principales —(A)mor, Naturalización, Inter-intra-acción, Narrativas, Facilitadores y Apertura— y catorce principios

1. Las referencias a personas o colectivos citados en los textos en género masculino, por economía del lenguaje, deben entenderse como un género gramatical no marcado.

metodológicos con base en el bloque I. En el bloque III se muestra el modo de realizar la formación de docentes de Educación Infantil para implementar lo anterior tomando como muestra el caso concreto de una formación desarrollada en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Arequipa mediante ECO-(A)NINFA. Por último, en el bloque IV, se presentan algunos ejemplos de buenas prácticas en ese escenario según una aproximación al método (A)NINFA. En todos los bloques se presenta, en su primer capítulo, una introducción al mismo y, en los sucesivos, se profundiza en la base teórica, las particularidades del método (A)NINFA, las fases de la formación docente («Explorar», «Crear» y «Ofrecer») y los ejemplos seleccionados para tratar de visibilizar la «materialización» de las prácticas de alfabetización de acuerdo con este modelo mixto.

Agradecimientos

La elaboración de este libro ha sido posible gracias a la financiación del Proyecto de Cooperación al Desarrollo (Colibrí) «Formación docente en alfabetización temprana en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa para la garantizar una fehaciente transición en el proceso de alfabetización de la Educación Inicial a la Primaria y propiciar el desarrollo, la inclusión y la transformación social en Perú» (Referencia AYD03-23) de la «Convocatoria de Actividades y Proyectos de Cooperación al Desarrollo (curso 2022-23)» de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla.

Deseo agradecer todas las circunstancias, hechos y oportunidades que han hecho posible que el proyecto se lleve a cabo, que, desde un prisma espiritual, cabe atribuir a la acción Divina. Por tanto, a Dios, gracias por sus enseñanzas y misiones destinadas a la construcción de un mundo mejor.

Gracias a todos los profesionales de la Escuela de Educación Superior Pública Arequipa por la acogida, apuesta por las contribuciones científicas y deseo de emprendimiento. En especial, gracias a la directora general Mg. Silvia Dolores Quispe Flores por creer en la iniciativa desde el primer momento como una oportunidad de colaboración internacional, de expansión para su escuela y como marco de un modelo de escuela en Educación Inicial diferente. Gracias, también, a la profesora María Rosa Gaona, por creer en la formación y en el método (A)NINFA, hasta el punto de aplicarlo en su hogar con sus seres más queridos, entre los que se encuentra su nieto. Gracias al resto de los miembros del equipo del proyecto de la EESPPA, coautores en este libro, y a personas que, sin formar parte directa de él, han contribuido con una actitud de disponibilidad, amabilidad y servicio para hacer realidad el proyecto (gracias a Don José, Wilmer, Nelson, Edilberto, Beatriz, etc.). Un agradecimiento muy especial a la profesora Miriam Yanina Catacora Arismendi y a su familia.

Gracias a todas y cada una de mis alumnas de V Ciclo A y B, por su motivación por aprender, por su trato respetuoso siempre, por sus muestras de afecto y por envolvernos juntas para generar otros modos de hacer en alfabetización y más allá. Gracias por sembrar una aproximación al método (A)NINFA en las escuelas de Educación Inicial de Arequipa, por ser para siempre las primeras docentes en Perú formadas en ello y estar ilusionadas en dar «eco» y continuidad a la experiencia.

Gracias a las escuelas de educación inicial por sumarse a este proyecto, sin ellas no hubiese sido posible ningún impacto en la realidad educativa y social. Así, agradecer a la directora de la IEI Aldeas Infantiles SOS Perú, Susann Berrío, a la directora de la IEI José Santos de Atahualpa, Manuela Rocío Cuti, y a la directora de la IEI Zamácola, Ruth María Mansilla. Asimismo, agradecer, a todas las tutoras de Educación Inicial de 3, 4 y 5 años de las tres escuelas, por su dedicación y el interés mostrado en el método (A)NINFA. Gracias a los niños por ser el motor de este trabajo, por ser «chispas divinas», por su luz, inocencia, ilusión... A sus familias, gracias por permitirles su participación en la experiencia ECO-(A)NINFA, por la acogida de todo aquello que entienden como bueno para la educación y vida de sus hijos. A toda la comunidad educativa, gracias. A las autoridades educativas, gracias.

Gracias a los miembros del equipo de España de este proyecto, profesores de la Universidad de Sevilla, por dar el soporte para que el proyecto pudiera llevarse a término.

Gracias al equipo editorial de Octaedro por la confianza depositada en nosotros para editar este volumen.

Gracias a todo lo más-que-humano que también ha estado envuelto.

Bloque I:
¿Cuáles son los fundamentos para abordar la alfabetización temprana en la actualidad?



1.

¿Qué es la alfabetización?

ANA MARÍA DE LA CALLE CABRERA

La alfabetización es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida —especialmente, relevante en los primeros años de vida— que debe ser entendido como un derecho fundamental del ser humano, como parte esencial del derecho a la educación y como motor para el desarrollo sostenible, la inclusión y la justicia social. La alfabetización como proceso se enfrenta al desafío del continuo cambio y a una posible evolución a formas todavía desconocidas, las cuales serían necesarias para la participación activa de las personas en una sociedad que pretende ser más avanzada en el paso del tiempo. De acuerdo con la Unesco (2024a, párr. 1):

> La alfabetización capacita a las personas, mejora los medios de vida, permite una mayor participación en la sociedad y en el mercado laboral, beneficia la salud y la nutrición de los niños y las familias y reduce la pobreza.

La alfabetización ofrece mayores opciones de vida para las personas, las empodera y las libera de la marginación. En consecuencia, esta no se reduce al aprendizaje de la lectoescritura, sino que implica un trasfondo mucho mayor en la consideración de la adquisición de competencias más amplias que tiene que ver con el desarrollo integral de las personas para su vida en un mundo cambiante (Unesco, 2024b). Por consiguiente, la alfabetización se extiende a números ámbitos de la vida y «para toda la vida» (salud, trabajo, ciudadanía, entornos digitales, etc.) como medio para crear sociedades más sostenibles, pacíficas y justas (Naciones Unidas, 2024).

Según el Instituto de Estadística de la Unesco, más del 86 % de la población mundial sabe leer y escribir. Con todo, alfabetizar sigue siendo un reto importante en la sociedad del siglo XXI, ya que alrededor de 1000 millones de personas en el mundo no han adquirido, en el mejor de los casos, las competencias básicas en lectoescritura (763 millones son adultos y 250 millones de niños) (Unesco, 2024b). Esto se traduce en que cerca de 1/8 de la población del planeta tenga dificultades para participar activamente en la sociedad en todos los ámbitos de la vida (económico, ideológico, sanitario, social...) y, en consecuencia, se encuentre en situación de vulnerabilidad. De modo que las Naciones Unidas, en plan de acción para favorecer el desarrollo de las personas, el planeta y la prosperidad de su Agenda 2030, plantea con relación al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de Calidad en Educación —para garantizar una educación inclusi-

va, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos– como reto (Meta 4.6) la alfabetización de todos los jóvenes y una parte importante de los adultos (Unesco, 2023a). Con relación a ello, se prevé que los niños y niñas alcancen las habilidades básicas de lectura al final de la escuela primaria, en particular, que aumente del 51 % en 2015 al 67 % en 2030 (Unesco, 2023b).

La relación que la alfabetización tiene con el impacto en el desarrollo sostenible conlleva al interés de las políticas mundiales. De modo que, desde finales del siglo xx y principios del siglo xxi hasta la actualidad, existe una preocupación por conocer los rendimientos en lectura en las etapas de la infancia y la juventud a fin de realizar comparativas entre países y de sus niveles de desarrollo. A razón de ello, se analizan los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, de sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (AIE), entre otros, por ciclos de años. Sin embargo, este tipo de pruebas permiten un análisis parcial de la alfabetización, ya que están diseñadas para poner a prueba conocimientos y procesos cognitivos –obtención, interpretación, reflexión y valoración de la información– y el conocimiento de los diferentes y variados tipos de textos que existen en el contexto académico y escolar, sin evaluar la puesta en acción de los conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones en contextos concretos de la vida real (Alcaraz-Salarirche *et al.*, 2013). Además, tienen en desconsideración las diferencias culturales/singularidades y son sesgadas desde la toma de las decisiones que se hacen en su diseño de acuerdo con las políticas capitalistas (Normand, 2004).

Lo cierto es que la alfabetización es difícil de definir, pues puede ser interpretada desde distintas corrientes teóricas (Letelier, 2009). De un modo simplificado, de acuerdo con los planteamientos de Street, la alfabetización puede interpretarse desde las lentes del modelo «autónomo» e «ideológico». En el autónomo, la alfabetización se interpreta desde los postulados de la Lingüística y la Psicología, interesándose por los principios lógicos de su coherencia interna (aspectos formales, procesos mecánicos y métodos) fuera de los problemas sociales y culturales. Por el contrario, en el modelo ideológico, donde se enmarca la Sociolingüística y el enfoque ético-onto-epistemológico en el campo de la Filosofía, se reconoce explícitamente que la práctica de la alfabetización no es neutral; sino, resultado de la cultura, de las estructuras de poder de la sociedad y de los dominios donde tienen lugar (familia, escuela y comunidad), esto es, de las prácticas sociales. En este sentido, se pasa de la dicotomía «alfabetizado/no alfabetizado» a la concepción de «alfabetizaciones múltiples», que no necesariamente corresponde a la alfabetización predominante adquirida de manera convencional a través de la escuela (Braslavsky, 2003).

En conclusión, la alfabetización es un proceso complejo que debiera entenderse a partir de una visión integrada de las distintas perspectivas que exige a los docentes actuar en correspondencia en respuesta al cómo alfabetizar. En pro de ello, a continuación, se hace una introducción a la comprensión de la alfabetización desde el enfoque cognitivo, sociocultural y neomaterialista. En el capítulo 2 de este bloque se realiza una acotación del enfoque cognitivo en el enfoque comunicativo, aludiendo a la importancia de los estímulos alfabetizadores del ambiente y de los prerrequisitos o precursores cognitivos como facilitadores del éxito en los procesos lectoescritores. En el capítulo 3 se induce a la comprensión de la alfabetización desde el enfoque sociocultural desde los nuevos estudios de literacidad, revalorizando las alfabetizaciones múltiples y la multimodal como resultado de procesos socioculturales que implican construcciones de identidades en las prácticas letradas de acuerdo con las experiencias de vida y participación en prácticas sociales cotidianas. Por último, en el cuarto capítulo, se presenta el enfoque neomaterialista que interpreta la alfabetización como eventos que emergen de las intra-acciones entre agentes humanos y no humanos.



2.

El enfoque cognitivo en la alfabetización temprana

Ana María de la Calle Cabrera

La alfabetización, desde una de sus ópticas, se entiende como un proceso que tiene inicio desde edades tempranas y que se desarrolla por la inmersión en un contexto letrado donde los niños y niñas se exponen a experiencias cotidianas con los textos (como pueden ser: tener acceso o ver en su entorno el uso que los adultos hacen de libros, cartas, publicidad, listas de compra, recetas, instrucciones, etc.). De tal forma que los niños comienzan a comunicarse de modo natural mediante el lenguaje oral a la par que empiezan a experimentar con el uso de la lectura y la escritura, con propósitos reales, a través de la interacción con los padres y/u otras personas letradas del entorno y, también, mediante sus propias exploraciones del material escrito (Adams, 1990).

En ese descubrir del código escrito, los niños y niñas activan procesos cognitivos para adquirir el aprendizaje lectoescritor como cualquier otro aprendizaje. Ello supone la activación de procesos básicos, como la atención, la percepción o la memoria, y procesos superiores, como son los procesos mentales relacionados con pensamiento, las dimensiones del lenguaje (procesos fonológicos, morfosintácticos, semánticos, pragmáticos y ortográficos) y los estilos de aprendizaje. De este modo, la adquisición de la lectoescritura se concibe como un proceso emergente que tiene lugar antes del aprendizaje instruccional formal y que implica el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas que actúan como prerrequisitos o precursores cognitivos del éxito en la lectoescritura más tarde (Whitehurst y Lonigan, 1998).

2.1. El enfoque comunicativo y los prerrequisitos cognitivos

La alfabetización, desde el enfoque comunicativo, supone poner el acento en la interacción comunicativa y, por tanto, en el propósito de favorecer el mayor grado posible de desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. En este sentido, se precisa aclarar que la competencia comunicativa implica la competencia lingüística y la competencia pragmática; es decir, el dominio de la estructura del lenguaje, pero, sobre todo, su aplicación en los usos adecuados de este (Lomas y Osoro, 1993). Así, este enfoque revaloriza el sentido/fluir de la comunicación: el por qué, el para qué e, incluso, el cómo se desarrolla.

La configuración de intercambios comunicativos adquiere especial importancia para el aprendizaje del lenguaje en los contextos reales del niño (Littlewood, 1998). Se trata de que este desarrolle las habilidades lingüísticas –como la pronunciación/articulación correcta de los fonemas, el vocabulario, la comprensión, la gramática, la metalingüística, etc.– desde un aprendizaje integrado, simultáneo y funcional. Así, el individuo que aprende a usar el código escrito, lo hace por exposición al medio letrado y gracias a las oportunidades que le facilita la interacción con los textos en medios naturales o escenarios que se generan a partir de sus intereses y motivaciones. De esta forma, la comunicación alienta el desarrollo del lenguaje (ya sea en su plano oral o escrito, productivo o comprensivo) y el aprendizaje de este en su totalidad y no por las partes que lo constituye (Casanny *et al.*, 2014).

Las situaciones comunicativas han de ser generadas en consideración de los estímulos del ambiente alfabetizado del niño y tomando como punto de partida su nivel de competencia comunicativa. Ello conlleva que el docente adopte un papel de mediador para que los niños y niñas aprendan en concordancia a sus esquemas de conocimientos previos (Fons Esteve y Palou Sangrà, 2016). De este modo, la práctica de alfabetización se asienta en los postulados del constructivismo, incluyendo aportes de distintas teorías como son: la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo (Flavell y Piaget, 1989), la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel *et al.*, 1993), la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (Vygotski y Kozulin, 2010), la teoría de los esquemas de Norman y Rumelhart (1975), la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1966), aprendizaje social cognitivo de Bandura (1977), etc.

En lo que se refiere específicamente a la lectura y a la escritura inicial, desde la perspectiva psicolingüística, se pone en valor también la necesidad de desarrollo de ciertas habilidades cognitivas previas a estos procesos para aseverar su aprendizaje exitoso: los prerrequisitos cognitivos o precursores cognitivos (Alegría, 2006; Lonigan *et al.*, 2008; Storch y Whitehurst, 2002). Principalmente estos precursores están relacionados con las habilidades del lenguaje oral y otras relacionadas con el código, tales como, la velocidad de denominación, la conciencia fonológica, el principio alfabético y la orientación visoespacial de los signos ortográficos. En especial estos tres últimos, por poseer doble rol en el desarrollo de los procesos lectores como habilidades favorecedoras del aprendizaje y, en su defecto o lábil dominio, como indicadores de riesgo de dificultades en lectoescritura (De la Calle *et al.,* 2021; de la Calle *et al.*, 2019).

En consideración a todo lo anterior, la alfabetización en Educación Infantil habría de entenderse como el aprendizaje lectoescritor que se desarrolla a medida que los niños y niñas interaccionan con los estímulos alfabetizadores de su entorno social más próximo (Mol *et al.*, 2008). En síntesis, podría decirse que este se trata de un proceso complejo que requiere poner el foco en un contexto de aprendizaje interpersonal donde se promueve el intercambio co-

municativo, en los conocimientos previos de los niños y niñas y sus capacidades de asimilación y acomodación de los aprendizajes, en la consideración del error como oportunidad de aprendizaje, en el desarrollo de aprendizajes con sentido a nivel cognitivo, emocional y motivacional desde el papel activo del alumnado y en la inclusión de precursores cognitivos como facilitadores del aprendizaje lectoescritor.

2.2. La conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que consiste en la identificación, discriminación y manipulación de los segmentos del lenguaje oral, ya sean unidades léxicas (palabras), silábicas, intersilábicas (rimas y aliteración) o fonémicas. En función de ello, la conciencia fonológica atiende a distintos niveles; de modo que, a nivel léxico, involucra el desarrollo de tareas para segmentar o manipular los segmentos de oraciones y operar con las palabras; a nivel silábico, consiste en identificar y manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra; a nivel intersilábico; conlleva segmentar las sílabas de las palabras en sus componentes (cabeza, núcleo vocálico y coda) y operar con ellos; y a nivel fonémico implica la comprensión de que las palabras en su forma oral están construidas por unidades mínimas de sonido, fonemas, cuya sustitución por otro implicaría un cambio de significado en las palabras (De la Calle *et al.*, 2016).

El proceso de adquisición de las habilidades en conciencia fonológica puede variar de acuerdo con la lengua del usuario. En particular, en las lenguas de ortografía transparente, como la nuestra, la conciencia fonológica a nivel fonémico resulta ser la habilidad más difícil (Defior y Serrano, 2011). Mientras que las sílabas son recuperables de la producción del habla por tener una estructura predecible, la recuperación de los fonemas requiere apoyarse en su asociación con el código y, por consiguiente, haber llegado al discernimiento de las reglas de conversión grafema-fonema. Es decir, a medida que los niños y niñas toman conciencia de que las grafías representan sonidos de su lenguaje oral y que se coarticulan en palabras, se dispondrán a establecer correspondencias entre grafemas y fonemas. Así, se reflexiona sobre los sonidos de la palabra independientemente de su significado (Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla, 2018).

El entrenamiento en conciencia fonológica beneficia en su dominio y, también, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura (De la Calle, 2017; González-Sejías *et al.*, 2017; Jiménez y Ortiz, 2007). Este consiste en el desarrollo de tareas tipo como la segmentación de oraciones en palabras, de palabras en sílabas, el deletreo, remplazar las palabras de una oración por otras, suprimir las palabras finales de una oración, terminar de construir oraciones incompletas, relacionar el número de palabras de una oración o sílabas de una palabra con

su cantidad, suprimir o añadir una sílaba en una palabra para crear otra, identificar la sílaba que ocupa un lugar determinado en la palabra, la reproducción de canciones o trabalenguas, la identificación de palabras que riman, la creación de rimas a partir de una palabra dada, la localización de un intruso entre palabras que riman o tienen la misma longitud (número de sílabas), enlazar palabras (palabras encadenadas de acuerdo con las sílabas o fonemas iniciales y finales compartidas por estas), etc.

2.3. El principio alfabético

El desarrollo del principio alfabético va más allá del conocimiento del alfabeto, dado que involucra descubrir y asociar el sistema de codificación de los sonidos del lenguaje en símbolos ortográficos concretos. Por tanto, conlleva el conocimiento de las reglas que relacionan los fonemas y los grafemas; o sea, las reglas que relacionan las unidades sonoras mínimas del lenguaje —con unos determinados rasgos distintivos (fonéticos)— con los símbolos ortográficos que tienen unas características perceptivas particulares por su orientación y forma. De esta manera, la adquisición del principio alfabético se produce cuando se hace un uso sistemático de las correspondencias entre los fonemas y grafemas, posibilitando los procesos de codificación y decodificación de palabras (De la Calle *et al.*, 2018).

Al igual que los niveles de conciencia fonológica pueden variar en su dificultad según la transparencia de la lengua, la adquisición del principio alfabético también puede verse comprometido por esta condición (Ziegler *et al.*, 2010). En español ha sido posible identificar que existe una secuencia de aprendizaje de los grafemas que compromete distintos niveles de desarrollo en el reconocimiento de las grafías. A los 4 años, los niños y niñas tienen un aprendizaje consolidado, como mínimo, de todas las vocales y 5 consonantes («s», «z», «c», «p» y «x»); un año después, con 5 años consolidan 8 consonantes más («t», «m», «n», «d», «ñ», «r», «v» e «y»). De este modo, el conocimiento de las grafías delimita el aprendizaje de los grafemas en cuatro grupos o etapas de desarrollo. Así, en la primera etapa los niños y niñas aprenden las grafías «e», «s», «o», «i», «u», «a» y «p»; en la segunda, aprenden «c», «z», «m», «v», «x»; en la tercera, «f», «j», «n», «r», «t», «ñ», «d», «y»; y en la cuarta, «q», «l», «g», «b». Por tanto, las vocales forman parte de los grafemas que antes se aprenden y, por el contrario, los grafemas consonánticos «q», «l», «g» y «b», los que más tarde se aprenden (De la Calle *et al.*, 2018).

La secuencia del aprendizaje de los grafemas no se explica por orden de las grafías en el alfabeto ni por el desarrollo fonológico de los fonemas que se corresponden con estos. Una explicación posible sería que estas grafías que más tarde se aprenden resulten más confusas en su discriminación ortovisual

(como se explica en el siguiente apartado). Independientemente de la razón de la secuencia de aprendizaje, el valor predictivo de las habilidades de decodificación no reside únicamente en el conocimiento de las grafías, sino en el aprendizaje de determinados grafemas en una determinada secuencia. En consecuencia, las estrategias educativas en la enseñanza del principio alfabético en español optimizarían el rendimiento de los procesos lectoescritores iniciales cuando tengan en consideración el aprendizaje del nombre y fonemas de las grafías y la secuencia de aprendizaje de los grafemas (De la Calle *et al.*, 2018). Al mismo tiempo, a medida que se aprende la asociación entre los fonemas y sus correspondientes grafemas y se automatizan las reglas de equivalencia, las habilidades de decodificación son mayores, en cuanto al reconocimiento de las palabras y la comprensión de la información escrita (Núñez y Santamaría, 2014).

2.4. La orientación visoespacial de los signos ortográficos

La orientación visoespacial es un indicador de riesgo que nos alerta sobre la posible detección de dificultades de aprendizaje en los procesos lectoescritores. Es decir, es necesario presentar atención también al correcto reconocimiento de los signos escritos según sus connotaciones visoespaciales a edad temprana, sin entenderse como un entrenamiento exclusivo en tareas de discriminación, si no como factor a considerar de modo implícito en las experiencias con los textos escritos (De la Calle *et al.*, 2021).

Los sistemas de escritura, al representar la lengua oral se rigen por una amplia gama de regularidades que van más allá del principio alfabético, de la correspondencia de los fonemas y grafemas. Puesto que todos los sistemas tienen algún nivel de consistencia en las correspondencias entre los fonema y grafemas, donde se activan asignaciones de 1 a 2 o de 1 a muchos, por lo que el reconocimiento perceptual de los grafemas e, incluso, de las regularidades grafotácticas (cómo suelen combinarse estos) es indispensable para una asociación efectiva. No obstante, en español, el aprendizaje implícito de regularidades grafotácticas no está fuertemente relacionado con las habilidades de lectura y escritura, más bien sería con la complejidad visual de los signos ortográficos (Chang *et al.*, 2016; Nigro *et al.*, 2015).

Las representaciones de las formas visuales de los grafemas son un punto de partida fundamental para los procesos lectoescritores. El dominio de las asociaciones entre las formas visuales y otros aspectos del lenguaje (fonemas, sílabas, palabras), requiere reconocer representaciones ortográficas que se presentan precisas y estables y cuyo nivel de dificultad se relaciona con el tamaño del inventario de grafemas (alfabeto) y la complejidad de visual de estos (Liu *et al.*, 2012; Pelli *et al.*, 2006). De modo que las demandas visuales del procesamiento de los grafemas del alfabeto presentan un desafío para los niños y niñas

a edades tempranas, en especial aquellos que tienen mayor complejidad visual resultan más difíciles de identificar, ya sea por la complejidad perimétrica (relación entre el cuadrado de la longitud del perímetro medido tanto dentro como fuera de las curvas) y el área total de tinta de una forma del grafema (Pelli *et al.*, 2006), o por el número de vértices que contienen los grafemas (Lanthier *et al.*, 2009), entre otras características visuales.

En general, las ortografías de un sistema de escritura con un inventario de grafemas más grande (p. ej.: alfasilabario) tienden a ser más complejas visualmente que aquellas de un sistema de escritura con un inventario más pequeño (p. ej.: alfabeto), y en especial, las grafías latinas resultan menos complejas que otras (p. ej.: el alfabeto chino). En español, el sistema de escritura se constituye a partir de las 27 grafías de su alfabeto, «a», «b», «c», «d», «e», «f», «g», «h», «i», «j», «k», «l», «m», «n», «ñ», «o», «p», «q», «r», «s», «t», «u», «v», «w», «x», «y» y «z» (Real Academia Española [RAE], 2023) que configura una ortografía con alta fidelidad en la representación gráfica de los fonemas, ya que existe una correspondencia biunívoca entre la mayoría de los fonemas y grafemas, con la excepción de algunos dígrafos (como «ll» o «rr»), grafías que representan varios fonemas (como «c», «g» o «y»), fonemas representados por varias grafías (como /b/ y «b», «v» y «w»; /k/ y «k»; y «qu» y «c»; entre otros), y grafías sin el sonido /h/ (RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE], 2010).

Por otro lado, es importante tener presente que, de acuerdo con la hipótesis de la profundidad ortográfica, usamos la vía léxica o subléxica dependiendo de las demandas visuales de la ortografía (Frost *et al.*, 1987). De tal modo que, en español, niños y niñas priorizan la estrategia subléxica en los procesos lectoescritores una vez acceden al principio alfabético. Por consiguiente, la eficiencia lectoescritora de estos dependerá del dominio de las inconsistencias, así como de las representaciones de las formas visuales de los grafemas más complejos.

2.5. Conclusiones

La alfabetización, desde la perspectiva cognitiva, se entiende como un proceso complejo que tiene inicio desde la primera infancia por la convergencia de distintos factores con componente biológico y social. La necesidad de comunicarnos como seres sociales que somos, los estímulos del entorno y nuestra capacidad cerebral nos lleva al uso del lenguaje desde la configuración de intercambios comunicativos en contextos reales y el dominio de las habilidades psicolingüísticas. No solo en el plano oral, sino también en el escrito. De este modo, nos iniciamos en el aprendizaje de la lectoescritura de manera inducida ante experiencias cotidianas con los textos, la configuración de esquemas de conocimientos previos, un aprendizaje significativo, por descubrimiento, por

error y por acomodación-asimilación y por el desarrollo de habilidades cognitivas previas a los procesos lectoescritores.

En este sentido, en consideración a los postulados de la perspectiva cognitiva, el modelo de alfabetización en las escuelas de Educación Infantil debe priorizar un entorno estimulador para los niños y niñas, que parta de los conocimientos previos de estos, favorezca el intercambio comunicativo, el desarrollo de aprendizajes con sentido y el entrenamiento de las habilidades cognitivas (conciencia fonológica, principio alfabético y orientación visoespacial de los signos ortográficos), dentro una dinámica de aula que aborde la competencia comunicativa del alumnado de modo integrado, simultáneo y funcional.



3.

El enfoque sociocultural en la alfabetización temprana

Ana María de la Calle Cabrera

Desde el enfoque sociocultural no se niega que la alfabetización involucre un componente cognitivo; sin embargo, se considera que los procesos lectoescritores deben entenderse como una práctica social e ideológica que incorpora aspectos culturales específicos (Montes-Silva y López-Bonilla, 2017). Por tanto, la alfabetización es un fenómeno históricamente situado que tiene connotaciones culturales o personales en un determinado tiempo y, por consiguiente, varía con el paso de este. Así, la alfabetización se produce en determinadas circunstancias sociales, temporales y espaciales. Las personas desarrollan sus historias de alfabetización de acuerdo con sus prácticas/experiencias lecto-escritoras desarrolladas a lo largo de la vida, o sea, las prácticas de lectura y escritura están relacionadas con las historias de vidas privadas de las personas desde la infancia. Así, el niño aprende a usar la lengua a la par que aprende conocimientos socioculturales de la comunidad a la que pertenece y cada una de sus prácticas de alfabetización, en su recorrido histórico, es creada a partir de prácticas sociales anteriores (Barton, 1998).

Las prácticas letradas son consideradas un proceso que trasciende al aprendizaje del código escrito y que considera las situaciones de aprendizaje que ocurren en la vida cotidiana de las personas de acuerdo con un momento histórico, pero también a sus estructuras sociales donde tienen lugar sus experiencias y se forjan sus identidades (Barton y Hamilton, 2000; Zavala *et al.*, 2004). Por consiguiente, el aprendizaje de los procesos lectoescritores se realiza como miembro de una práctica social donde se comparte formas de ser, pensar y actuar dentro de un grupo social que tiene ciertas actitudes y valores, lo cual provoca que se produzcan unas interacciones determinadas y no otras. Cabe, pues, tener presente que las prácticas letradas son acordes al grupo social de pertenencia o identidad grupal que los miembros tienen al hablar, pensar, actuar, valorar y vivir de una determinada manera (Gee, 2005a, 2005b). Por consiguiente, las prácticas letradas adquieren un carácter social y situado desde la interpretación de los planteamientos de la teoría de la semiótica social (Halliday, 1978), de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972) y de los nuevos estudios de literacidad (Street, 1984).

3.1. Una alfabetización situada como práctica social

Los nuevos estudios de literacidad (NEL) conceptualizan la alfabetización como una práctica social que se sustenta por diferentes experiencias y contextos (Street, 2014). De forma que la alfabetización no se entiende en respuesta a un patrón único, sino como múltiple, ya que existen distintas formas de alfabetizar acorde a las circunstancias sociales y culturales específicas de las personas (Rowsell y Pahl, 2015). Por tanto, los contextos y realidades que imperan en la acción interpersonal dan lugar a diversas posibilidades del desarrollo de la alfabetización (Barton y Hamilton, 2004).

Alfabetizar, en consecuencia, no es únicamente el aprendizaje de los procesos lectoescritores, sino que va más allá, al tener un componente de justicia social (García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2020). Alfabetizar contempla la liberación de las personas y comunidades y la disolución de barreras personales mediante el desarrollo del pensamiento autónomo (Gee, 2004a, 2004b). Por ende, los NEL albergan un enfoque en la alfabetización que trasciende al enfoque cognitivo, porque considera la alfabetización como un aprendizaje de los procesos lectoescritores desde un entramado más complejo que considerar las habilidades cognitivas y los estímulos letrados del contexto sociofamiliar, el cual ha de incluir las prácticas sociales particulares del contexto sociocultural (Hull y Moje, 2012).

La alfabetización se contempla como una práctica social y cultural situada, por lo que es imprescindible que el docente adquiera rol de etnógrafo. Ello implica conocer cómo las experiencias sociocomunitarias y los elementos de identidad influyen en las prácticas letradas de los niños y niñas (McArthur y Muhammad, 2017). Particularmente, el docente debe indagar y conocer de primera mano el contexto social e histórico situado y los aspectos sociofamiliares e individuales de los niños y niñas para abordar las prácticas alfabetizadoras en el aula (Papen, 2015). Conlleva, en consecuencia, la consideración de todos aquellos aspectos que se presentan como construcciones sociales y que interfieren en el proceso de alfabetización del alumnado. Pero, sobre todo, comprender el fenómeno tal como realmente sucede, lo cual alberga descubrir y observar los usos y significados de las prácticas de alfabetización desde el punto de vista de la comunidad y considerar la participación activa de esta (Street, 2003).

3.2. El modelo ideológico de alfabetización de los nuevos estudios de literacidad

Los NEL se asientan en el modelo ideológico de Street (1984), que pone en valor la heterogeneidad existente en los modos de lectura y escritura en la sociedad en consideración a las creencias y relaciones de poder que están implícitas en

esta. Según el modelo, la alfabetización está impregnada por las luchas de poder sociales, culturales y políticas que segregan, excluyen, oprimen y controlan, o bien promueven el progreso social (Parush, 2022). Dado que la alfabetización varía según el tiempo, el espacio e, incluso, las relaciones de poder existente en la sociedad, es preciso considerar que estamos ante alfabetizaciones múltiples, algunas dominantes y otras marginadas (Street, 2003).

Este modelo supone un replanteamiento de la naturaleza de la alfabetización como una práctica social y la descentralización de la atención de la adquisición de habilidades cognitivas como lo haría el modelo de alfabetización «autónomo» (Street, 1988). Desde dicho modelo, donde se sitúa el enfoque cognitivo, cabe interpretar que la alfabetización en sí misma tiene efectos sobre las prácticas sociales, independientemente de las condiciones socioeconómicas-culturales que puedan explicar su «analfabetismo»; es decir, se desconsideran las conjeturas culturales e ideológicas al interpretar las prácticas alfabetizadoras como si fueran neutrales y universales. Así pues, la alfabetización se presenta como una imposición del sector social dominante a otras clases, grupos y culturas sociales (Street, 2014). Por ello, la alfabetización desde el enfoque de la práctica social y su modelo ideológico desafía a los enfoques de la práctica dominante basados en el modelo autónomo que imponen las concepciones de Occidente (principalmente, de núcleos urbanos) acerca de la alfabetización sobre otras culturas, ante todo, sobre aquellas minoritarias (Street, 2008).

El modelo ideológico es un modelo alternativo al autónomo, donde existe una perspectiva más sensible a los aspectos culturales idiosincrásicos de los contextos. De modo que no puede usarse el término *alfabetización* como unidad al estar cargada de presuposiciones ideológicas y políticas de los diferentes contextos. De hecho, la alfabetización se enfoca en la forma de vida de las personas vistas como trayectorias a través de múltiples prácticas sociales en diversas instituciones sociales (Gee *et al.*, 1996). Por ello, la escuela ha de ser sensible a las alfabetizaciones no dominantes y adecuar el currículum educativo al entorno sociocultural del niño y su recorrido histórico (Nichols *et al.*, 2012).

3.3. Conceptos fundamentales de los NEL: prácticas, Discurso, dominios, alfabetización vernácula, multimodalidad y multialfabetización

Los NEL incorporan conceptos fundamentales en la consideración de la alfabetización como práctica social. En primer lugar, cabe hacer distinción entre lo que es considerado un «evento de alfabetización» y «una práctica de alfabetización», ya que las prácticas enfatizan en las concepciones sociales sobre la lectura y la escritura, mientras que el evento hace alusión a la ocasión en que la persona interacciona con el código escrito y realiza procesos de interpreta-

ción. El concepto de *prácticas de alfabetización* implica considerar los eventos dentro de su naturaleza sociocultural. Por consiguiente, las prácticas de alfabetización aluden al concepto cultural más amplio que las formas particulares de lectura y escritura (Street, 2003).

Por otro lado, el desarrollo de las prácticas de alfabetización descentra la atención de la unidad lingüística (texto) para revalorizar la unidad ideológico-conceptual (Discurso). De este modo, una persona letrada es aquella que adquiere lenguajes sociales dentro de discursos. Ello conlleva que la persona adopte en las prácticas de alfabetización una identidad, que evidencia valores, creencias y acciones, dentro de sus discursos sociales específicos (p. ej.: de género, nacionalidad, política, religión, etnicidad, etc.) (Gee, 2004a, 2004b).

La identidad que la persona adopta no se contempla como algo fijo o unificado, sino como un proceso social continuo de creación de uno mismo en conjunto con otros en las relaciones que se generan en la interacción. Así pues, las personas van desarrollando identidades sociales en las prácticas de alfabetización (McCarthey y Moje, 2002). En el caso de los niños, las identidades se forjan en los espacios de interacción social de sus contextos más próximos, la escuela, el hogar o el barrio, los cuales se convierten en lugares socioespaciales de su comunidad o dominios (Massey, 2005). Estos son únicos y sus características no pueden extrapolarse a otros escenarios; por ello, las identidades de los niños y niñas son desarrolladas en relación con una conciencia espacial que influye en su sentido de pertenencia a la comunidad (Burnett, 2014). Por eso, los eventos de alfabetización se materializan en el espacio (Leander y Sheehy, 2004). En primer lugar, los eventos se convierten en un recuerdo experiencial y emocional en el espacio donde han tenido lugar y, después, se transforman en materializaciones de su identidad de acuerdo con la cultura de su comunidad (Comber, 2016).

La suma de las identidades de las personas en sus históricos de alfabetización como práctica social da lugar al desarrollo de formas particulares de hablar, actuar y escribir, es decir, al Discurso. El Discurso hace alusión al modo de estar en el mundo, a la forma de vida de la persona que se ve reflejada en sus palabras, actos, valores, creencias, actitudes e identidades sociales, y, además, lo extralingüístico (gestos, miradas, posiciones corporales y vestimentas). Este es permeable a los roles que asumimos en las interacciones dependiendo de los contextos (Gee, 2015). Sin embargo, las prácticas en las escuelas suelen atender a discursos académicos dominantes rechazando los discursos que tienen origen en los lugares socioespaciales de alfabetización vernácula (no formal) impregnados de la cultura popular (Luke, 2014).

En el contexto histórico actual, desde edades tempranas, la alfabetización vernácula desarrollada en el hogar introduce la incorporación de dispositivos digitales en la vida cotidiana que dan acceso a una diversidad de recursos multimodales y multimedia. De modo que las prácticas de alfabetización reflejan

la convivencia del formato impreso y digital en el Discurso (Hill, 2010). En este sentido, resulta de interés considerar cómo otras identidades del niño se forjan mediante el uso de dispositivos inteligentes, móviles o tabletas, y su inmersión en contextos virtuales y cómo se configura también su pertenencia a otras comunidades en línea (p. ej.: YouTube, WhatsApp o TikTok) (Peñalva y Napal, 2019).

3.4. El aprendizaje de la lectura y la escritura desde los NEL

Las formas en que las personas se relacionan con la lectura y la escritura están en sí mismas arraigadas en concepciones de conocimiento, identidad y ser. Recordemos que una persona desarrolla sus prácticas de alfabetización a lo largo de su vida de acuerdo con el desarrollo de experiencias cotidianas en diversos contextos que tienen sus propias particularidades socioculturales, idiosincrásicas, entre los cuales se incluye la escuela (Street, 2014).

En el contexto escolar, los docentes han de considerar que las formas en la que ellos mismos interactúan con el alumnado es ya en sí mismo una práctica social que afecta a la naturaleza de la alfabetización que los niños y niñas están aprendiendo y que contiene una carga ideológica (Street, 2003). Por otro lado, de acuerdo con la teoría de Brandt y Clinton (2002) sobre «los límites de lo local», el docente debe analizar si las prácticas alfabetizadoras atienden al modelo ideológico considerando el marco local o si en realidad responde a diseños alfabetizados originarios de otro lugar. Es decir, los docentes como etnógrafos deben tener presente que también forman parte del espacio de la práctica de la alfabetización y examinar el mundo figurado localmente que opera en la alfabetización del alumnado, las identidades en la práctica y los artefactos que de ello resulta.

Los artefactos son al mismo tiempo materiales e ideales, conceptuales y simbólicos. Tienen una base tangible que lo da la propia materia (cartón, papel, tinta, plástico, arena, etc.), pero a la vez son intangibles, porque van siendo creados y van adquiriendo significados de acuerdo con las connotaciones socioculturales e identidades que se van forjando en las prácticas de alfabetización. Los «artefactos culturales» tienen un recorrido histórico acorde a las prácticas pasadas y, a su vez, son reflejo de los valores y creencias que forman parte de una herencia cultural o memoria colectiva, de la pertenencia a una comunidad y de las distintas construcciones sociales de la misma (Holland y Cole, 1995).

El docente debería reconocer importancia a las distintas formas —visuales, gestuales, cinestésicos, tridimensionales— en que el alumnado realice su Discurso en las prácticas a través de los distintos artefactos (Pahl y Rowsell, 2011). A partir de ellas, este puede llegar a recrear los mundos del niño y, entre otros, conocer sus identidades como miembro de su familia, atendiendo, por ejemplo, al modo en que este adapta las narrativas familiares mediante el uso de dibujo,

escrituras diversas o la creación de objetos tridimensionales. En este sentido, habría de considerar la multimodalidad en la creación de los artefactos y, por ende, la combinación de técnicas orales, escritas y/o visuales. Se trata también de que, a través de estos, se reconozcan las prácticas de alfabetización vernáculas y puedan integrarse también en la escuela (Kress y van Leeuwen, 2001; Kress *et al.*, 2005). En consecuencia, las salas letradas no deberían ser solo esos espacios llenos de estímulos para el desarrollo de habilidades cognitivas (alfabetos, carteles con palabras, etc.), sino que debieran mostrar las prácticas de alfabetización, resultantes de los distintos lugares socioespaciales o dominios, desde la configuración de espacios para la cocreación de artefactos y la propia exposición de estos.

3.5. Conclusiones

La alfabetización, desde el enfoque sociocultural, ponen el acento en la práctica social y la justicia social. Lo que supone atender a las circunstancias sociales, espaciales y temporales en que se desarrollan las historias de alfabetización de las personas. Las prácticas letradas, más allá del aprendizaje del código escrito, manifiestan las estructuras sociales, identidades e ideologías de las comunidades a las que las personas pertenecen. De ahí que deba tenerse presente que, como miembros de una práctica social, las personas comparten formas de ser, hablar, pensar, actuar y vivir de acuerdo con el grupo social de pertenencia y, también, que la alfabetización es múltiple en función de esas circunstancias sociales y culturales específicas de las personas.

En consecuencia, en consideración a los postulados de los NEL, el modelo ideológico de la alfabetización habría de implementarse en las escuelas de Educación Infantil. Luego implicaría ir más allá del enfoque cognitivo y considerar la alfabetización como un aprendizaje de los procesos lectoescritores desde un entramado más complejo que considerar las habilidades cognitivas y los estímulos letrados del contexto sociofamiliar, donde se debe incluir las prácticas sociales particulares del contexto sociocultural. Así, el docente tiene por reto ser un buen etnógrafo y conocer las experiencias sociocomunitarias y los elementos de identidad y los aspectos sociofamiliares e individuales de los niños y niñas para abordarlos en el aula desde la apertura a la comunidad.

4.

El enfoque neomaterialista en la alfabetización temprana

Ana María de la Calle Cabrera
Fernando Guzmán Simón
Eduardo García Jiménez

El enfoque neomaterialista busca entender los fenómenos de la naturaleza humana y no humana, como materia en un mismo nivel, desde la concepción de la materia como un continuo naturaleza-cultura (Kuntz, 2018). Parte del planteamiento de que «los seres humanos nunca actúan solos y siempre están enredados con/en sus entornos» (Dernikos, 2020, p. 3), y tiene por finalidad la descentralización de lo humano para entender los fenómenos desde una perspectiva múltiple, llegando, incluso, a reimaginar el concepto de lo que es ser humano en un claro desafío a las ideas antropocéntricas occidentales (Mahadew, 2023).

La alfabetización, desde este enfoque, conlleva mirar desde una óptica que va más allá de las personas (Hackett *et al.*, 2021). En consecuencia, supone ir más allá del estudio de las identidades del niño y observar a este como parte del enredo en un evento de alfabetización donde se producen intraacciones entre este y otros agentes humanos o no humanos (entendiendo como agentes no humanos: el sonido, la manipulación, las emociones, el movimiento, los materiales, etc.) (Davies, 2020). También conlleva un análisis de las relaciones discursivo-materiales de los agentes que surgen del deseo de alfabetización del niño, es decir, de cómo los agentes operan en su conjunto y co-construyen significados y discursos multimodales y corporizados no centrados únicamente en el lenguaje verbal (ya que este es cuestionado en su capacidad de construcción ideológica del mundo como dador de representaciones sesgadas de él a través de la palabra) (Horton y Kraft, 2018).

4.1. El posthumanismo y el neomaterialismo

El posthumanismo y el neomaterialismo permite el análisis de las prácticas de alfabetización desde una óptica ético-onto-epistemológica, que implica descubrir desde la Filosofía la verdad acerca de la realidad del mundo y de cómo construimos el conocimiento en él. La premisa se sitúa en entender el mundo desde una mirada no antropocéntrica y, por tanto, atender en igualdad de

importancia aquello que no es en sí el ser humano. La alfabetización, por tal razón, debe entenderse desde el modelo relacional-material donde converge lo humano y más-que-humano (Barad, 2007). Es decir, esta ha de comprenderse como una práctica dinámica donde no hay una separación entre «vivos» y «no-vivos», donde todo se enreda en el espacio-tiempo (Burnett y Merchant, 2020).

Desde este enfoque, se llega a una reconceptualización de una alfabetización desvinculada de los postulados logocéntricos donde, por ende, *discursos* no es sinónimo de *texto*, ni se centra en lo verbal. Por el contrario, la *alfabetización* comprende nuevas narrativas que implican otros modos de discursos y significados no representacionales (De la Calle *et al*., 2022). No se trata de rechazar los enfoques que entienden los discursos como acto lingüístico (tales como, el enfoque comunicativo y los nuevos estudios de literacidad), sino de incorporar lo corporal. Desde la complementariedad y entrelazamiento de lo lingüístico y lo corporal se dan formas a visiones de la realidad que el lenguaje por sí mismo no puede albergar (Franks y Jewitt, 2001).

En términos operativos, *discursos* no es un sinónimo de lenguaje representacional, sino de corporeización y multimodalidad y, por tal razón, incorpora elementos que anteriormente han sido excluidos de los procesos letrados, como la manipulación, el sonido, la improvisación, el movimiento, el humor, etc. (Murris, 2016). Se revaloriza lo no-verbal, lo sensorial y afectivo en el discurso de los niños y niñas en pro de prácticas de alfabetización que albergan sus maneras de ser/sentir/crear (Kuby *et al*., 2017). La relación del niño con los agentes no humanos produce discursos únicos que resultan difíciles de poner en palabras y expectativas y que necesitan una atención a la parte afectiva y no racional del evento para poder ser apreciados por el docente (De la Calle y Caetano-Silva, 2023).

En virtud de ello, las prácticas de alfabetización acogen a lo inesperado, a aquello que se genera cuando surgen relaciones entre los agentes humanos y más-que-humanos (el cuerpo, el afecto, el tiempo, las sensaciones, el sonido, el movimiento, etc.), a aquellos eventos de alfabetización dinámicos que tienen lugar en el espacio estriado (espacio que se genera en el aula de naturaleza espontánea sin estar dentro de la expectativa de la programación pedagógica del docente) y de las líneas de fuga (*inputs* que llevan al desvío/oportunidad de aparición del evento que emergen sin más, sin diseño, sin intención humana) (Hackett *et al*., 2021). Así, las prácticas de alfabetización tienen un componente inclusivo y de atención a la diversidad, al considerar la singularidad de cada niño, su capacidad para relacionarse con los demás (humanos y no humanos) con/a través del cuerpo y sus narrativas multimodales donde se liberan como expertos de sus propias vidas/del ser/sentir/crear en los procesos sociomateriales (Pacheco-Costa y Guzmán-Simón, 2022).

4.2. La agencialidad

Las prácticas de alfabetización se generan en la relación de las personas con otros agentes no humanos. La agencialidad considera que el agente no solo es humano, sino que reconoce que el actante/agente puede ser humano, no humano o ambos a la vez (Bennett, 2010), ya que la agencialidad es el proceso de «llegar-a-ser» (*becoming*) desde la intraacción entre todos los elementos que participan en la práctica (Barad, 2007). Como resultado, el ser humano no ha de considerarse como una entidad superior, sino como una parte de los enredos con los materiales (Lemieux y Rowsell, 2020). Cuando los humanos y los materiales intra-actúan dan lugar a nuevas realidades no predecibles, puesto que los deseos de alfabetización, los cuerpos y los materiales operan en conjunto dando lugar a nuevas ideas, motivaciones, identidades, discursos, etc. (Zapata *et al.*, 2018).

La agencialidad parte de reimaginar al ser humano como una configuración más-que-humana donde se activan entidades y fuerzas (Thiel y Dernikos, 2020). De tal manera que lo esencial es cómo lo humano y lo material se relacionan entre sí, se crean, se envuelven mutuamente (Hackett y Rautio, 2019). Además, cómo la intra-acción da lugar a esas líneas de fuga que son el inicio de la agencialidad (Weheliye, 2014). O sea, se trata de comprender cómo las personas, el tiempo, el espacio, los materiales, las identidades, experiencias de vida, emociones… dan lugar a la atención a las nuevas narrativas. En particular, cómo los niños y las niñas se enredan con diversos materiales (como pudieran ser: papel, ceras, rotuladores, pegamento, tijeras, cinta adhesiva, hilo, pinturas, lanas, maderas, piedras, etc.) para dar forma a sus discursos multimodales a través de la construcción de artefactos impregnados de sus recuerdos vitales, emociones, identidades sociales y, sus históricos de prácticas alfabetizadoras en sus experiencias vividas (Kuby *et al.*, 2015; Kuby *et al.*, 2019).

La agencialidad conlleva romper con la idea de que los humanos actúan y la materia reacciona pasivamente. Los seres no humanos pueden hacernos actuar tanto como pueden responder a las acciones de los humanos de manera impredecible y no controlada por las personas (Latour, 2013). Unos u otros no son agentes en la medida de la intención de actuar, sino en el hecho de que sucedan cosas por el encuentro de humanos y múltiples actantes no humanos (Bennett, 2015). En este sentido, es necesario (re)imaginar los talleres de alfabetización considerando las experiencias vividas por los niños, docentes y materiales que se entrelazan para crear discursos desde lo lingüístico y lo corporal, donde la disposición diversos materiales que posibiliten la intra-acción con el niño toman especial valor «como herramientas para crear significado, para (re)presentar y comunicar, no para agregar arte en sí» (De la Calle *et al.*, 2022, p. 128).

4.3. El giro afectivo

El afecto es lo que mantiene la conexión entre los agentes que intraaccionan en la práctica de alfabetización (Deleuze y Guattari, 1987). Hablar de *afecto* no es hablar específicamente de sentimientos emocionales, sino de aquello que «emerge» en el enredo de las emociones, cuerpos, recuerdos, materiales, sensaciones, espacios, etc. (Robinson y Kunter, 2019). En consecuencia, el afecto en sí mismo posee agencialidad a la par que se activa en la intra-acción al estar presente en los objetos, personas, sensaciones, acciones o experiencias (Hemmings, 2005). Por consiguiente, desde el enfoque neomaterialista, las prácticas de alfabetización se analizan identificando cómo el niño afecta y es afectado por la atmósfera del entorno sociomaterial (Ehret y D'Amico, 2019).

El afecto emerge de manera fluida e impredecible dentro y entre los cuerpos humanos y no humanos como algo «visceral», «no consciente» y «pegajoso» (Ahmed, 2009; Thiel y Dernikos, 2020). Según Ahmed (2009, p. 29), «el afecto es lo que se mantiene, o lo que sostiene o preserva la conexión entre ideas, valores y objetos». De tal manera que, «el cuerpo entendido así no es una entidad separada de la mente, sino que es una unidad con el afecto, en el que el afecto se crea, se manifiesta y con el que existe» (Pacheco-Costa, 2022, p. 25). Podría decirse que el afecto está presente como agente en los eventos de alfabetización y como nexo entre los demás agentes humanos y no humanos que hace que distintas agencias se entremezclen. En esencia, el afecto es una «energía» que discurre cuando las cosas se unen (Leander y Ehret, 2019).

Esta «energía» vendría a poner en valor las formas inexplicables en las que nos movemos afectivamente al enredar los cuerpos, ideas, sensaciones, cosas, emociones, etc. (Dernikos, 2020). Así, el afecto se traduce en una fuerza colectiva que activa y transforma las ecologías de un evento (Pacheco-Costa, 2022). Según Freitas (2019), partiendo de Massumi (2015), los eventos surgen cuando diferentes agencias comienzan a operar juntas, independientemente de la intención de los agentes humanos, como resultado de las formas somáticas e inconscientes en que esas agencias se mueven juntas. Así, los cuerpos se vuelven transindividuales y se ensamblan en un proceso de convertirse en otro mediante la comunicación afectiva donde los agentes implicados afectan a la par que son afectados por los mismos («simpatía»).

En las prácticas cotidianas del aula, cuando el docente se convierte en alguien que persigue favorecer la comunicación afectiva y una respuesta coordinada, se generan nuevos caminos de acción, invenciones y un aprendizaje colaborativo entre los niños y niñas. Vaughn (2023), de acuerdo con los planteamientos de la ética del cuidado de Noddings (1988, 2002, 2012), recuerda la importancia de que el docente apoye las ideas e intereses del niño, conozca sus conocimientos, experiencias y construya entornos de aprendizaje inclusivo; es decir, el docente ha de tratar de escuchar, comprender y aceptar las ideas,

intereses y experiencias del niño a la par que generar oportunidades donde se practique el cuidado por los demás. En consecuencia, los entornos de aprendizaje, desde el modelo relacional-material, se vuelven entornos libres donde el docente y los niños intra-actúan desde el apoyo mutuo en la convergencia de lo humano y lo más-que-humano (emociones, motivaciones, compromiso, experiencias, ideas, etc.).

4.4. El niño posthumano

Desde el enfoque posthumano, el niño no puede ser considerado como un individuo incompleto e inmaduro en una comparativa con el adulto y desarrollos evolutivos normativos, sino que, por el contrario, ha de ser tenido en cuenta como un «yo», un humano completamente formado. Luego, el niño es un sujeto independiente de otro, competente y un individuo liberal portador de derechos. Este se posiciona como un agente con poder y, por tanto, sus necesidades y deseos de alfabetización adquieren relevancia en las prácticas. Además, el niño posthumano es relacional y es material (tiene y es cuerpo); es decir, este se materializa en las intraacciones con los demás agentes (Murris, 2016).

El poshumanismo cuestiona los discursos occidentales dominantes sobre el desarrollo infantil que considera al niño en desde el binarismo dicotómico niño/adulto como un ser humano inferior (Murris, 2019), incluso, ante el ideal de «hombre», como un ser fuera de los límites de «lo humano» (Kromidas, 2014). Desde la consideración del «yo», el niño, como el adulto, es un individuo nómada que continuamente está «convirtiéndose», forjando sus identidades en el espacio-tiempo y en los dominios acordes a las construcciones sociales (edad, sexo, geografía, historia, etnia, etc.). El «yo» no es un «sujeto-como sustancia», sino un «sujeto en proceso» (Braidotti, 2006, 2013).

El niño como «yo» es un ser autónomo en proceso, singular. Así, este enfoque ayuda a rechazar la normalización y acoger a la diversidad, al no percibirla como un problema o desviación, sino como parte del «yo» (Mahadew, 2023). Se trata de entender que la construcción del mundo infantil se abre a mundos inesperados y complejos que no son previsibles por los adultos (Murris, 2016). Implica que el adulto sea consciente de la necesidad de ruptura del concepto de *niño* como individuo no competente, de atención a los discursos multimodales y nuevas narrativas y la renuncia de su posición de privilegio socialmente construida; de modo que exista una apertura a la escucha del niño posthumano y a la auténtica construcción del mundo infantil (Guzmán-Simón, 2022).

En consecuencia, el docente, las familias y las comunidades deberían trabajar juntos para generar espacios inclusivos donde el niño sea un agente activo en su aprendizaje (Mahadew, 2023). En particular, el docente debería asumir la responsabilidad de crear ese espacio de aprendizaje inclusivo en el aula donde

la singularidad sea revalorizada y tenga cabida la libertad desde el juego y los deseos de alfabetización de los niños y niñas (Murris, 2016). El propósito compartido sería que las prácticas de alfabetización subrayen la participación de los niños en los eventos independientemente de/con sus diversidades en términos de igualdad y justicia social, sin discriminación ni desigualdades estructurales entre humanos, ni entre humanos y no humanos (Braidotti, 2019).

4.5. Sociedad y naturaleza: ecosofía

Todas las instituciones sociales necesitan ser repensadas y transformadas desde una perspectiva orientada hacia la reinvención continua que considere las singularidades de la sociedad. Según los planteamientos de la Filosofía ambiental o Ecosofía de Guattari (1995, 1996), no se trata de proponer modelos prefabricados de sociedad, sino de tomar responsabilidad desde la ecología de la mente, la ecología de las relaciones sociales y ecología del medioambiente para el establecimiento de nuevos sistemas de valorización que sean alternativos al sistema capitalista actual. De modo que el propósito de la transformación social sería que se multipliquen los procesos de singularización individuales y colectivos.

Con relación a ello, cabe considerar que el capitalismo causa daño en la psique y separa la mente de la naturaleza. Por ende, la búsqueda de conexión entre naturaleza y sociedad requiere atención a las dinámicas y los procesos de y en la naturaleza que son oprimidos por el sistema. En esta línea, las prácticas de alfabetización desde el enfoque neomaterialista permite nuevas formas de ver, estar y estudiar las «naturalezaculturas», entendidas como la relación entre naturaleza y cultura desde la complejidad del mundo que habitamos (Braidotti, 2019; Rocheleau, 2015).

En este marco, Cole y Somerville (2022), siguiendo a Guattari (1995, 1996, 2013, 2015), defienden la necesidad de «volver a unir» las rupturas en la sociedad y la naturaleza, a través de las prácticas de alfabetización, en consideración al método de la «cartografía esquizoanalítica» y la teoría del afecto. Para ello, es necesario analizar cómo las zonas del diagrama inconsciente que conforman el mundo social —la existencia, el universo (la idea de naturaleza), el flujo social y el filo maquínico (procesos de la naturaleza según la concepción de máquina de Spinoza)— se comunican e interrelacionan a través de la mezcolanza del afecto. De modo que, en y a través de su contacto con elementos de la naturaleza, los niños aprenden la lengua de modo natural. Además:

> [...] aprenden de sus errores, de la interacción social, de sus instintos y como parte de una situación en evolución, gran parte de la cual está fuera de su control, por ejemplo, su atracción por el barro. (p. 188)

Por otro lado, en un sentido más amplio de la Ecosofía, las prácticas de alfabetización no solo ha de favorecer el encuentro entre la sociedad y la naturaleza, sino encauzarse hacia formas de restructurar los equilibrios ecológicos que la humanidad ha destruido, de reconstruir el ambiente (Guattari, 1995, 1996). Por tal motivo, deberían incorporar como objetivo el repensar los sistemas humanos y proponer otros nuevos que propicien el bienestar medioambiental y eviten explotar a los no humanos y sus entornos como recursos ecológicos (Solomon y Baio, 2020).

Según Taylor (2017), el humano puede tomar conciencia de su propia responsabilidad dentro de una ecología de las relaciones mundiales, desde la intelectualidad y la moralidad/desde la espiritualidad y la materialidad. De modo que el cultivo individual se articule con la visión de una sociedad mejor como una búsqueda ético-onto-epistemológica de (mejores formas de) conocer-convertirse (*bildung*) en el que la identidad sea manifiesta como un proceso de «llegar-a-ser» otro, exista una apertura radical del yo al otro y aparezca una solidaridad con lo no humano que marque una diferencia filosófica, existencial y política. Esa solidaridad con los no humanos, que nace de la naturaleza simbiótica de la realidad, puede verse como la conexión visceral que ayuda a componer mundos compartidos y como una forma de desmantelar el capitalismo al sintonizarnos con la cualidad espectral infinita de las cosas (Bazzul, 2022).

4.6. Conclusiones

La alfabetización, desde el enfoque neomaterialista, pone la lente sobre lo relacional-material y rompe con la idea antropocéntrica y logocéntrica de los demás enfoques. Implica entender que las prácticas de alfabetización se configuran de acuerdo con eventos que emergen como producto de las intra-acciones entre agentes humanos y no humanos, acogiendo a lo inesperado. También conlleva revalorizar los discursos multimodales de los niños y niñas y los modos en que co-construyen la realidad con los adultos desde el aprecio del niño como «sujeto competente», así como visibilizar la importancia de la construcción de artefactos impregnados de sus recuerdos vitales, emociones, identidades sociales, ideas, experiencias vividas, etc. Se trata de «volver a unir» las rupturas en la sociedad y la naturaleza, aceptar y acoger las singularidades, componer mundos compartidos y atender a los deseos de alfabetización de los niños y niñas. Involucra entender que la alfabetización alberga un componente no-representacional (contenido en los sonidos, el movimiento, objetos, espacios, etc.), emergente y no lineal, donde el afecto se convierte en la pieza de engranaje en las relaciones de los cuerpos/agentes.

En consecuencia, se considera la alfabetización desde un sentido más amplio que el aprendizaje de los procesos lectoescritores (donde cabría conside-

rar las habilidades cognitivas, los estímulos letrados del contexto sociofamiliar y las identidades sociales de los niños y niñas). Es decir, la alfabetización ha de ser vista desde la dimensión ideológica, la diversidad y singularidad, sin ignorar la justicia social ni la esencia natural y, además, desde la materialidad y la corporeización, incluyendo los sonidos, las sensaciones, los artefactos, etc. (en definitiva, aquello que con frecuencia es subestimado en las prácticas alfabetizadoras desde los enfoques cognitivos y socioculturales).

Bloque II:
¿Cómo orientar la práctica en el aula de Educación Infantil desde este enfoque mixto?



1.

¿Cómo es la alfabetización desde el método (A)NINFA?

Ana María de la Calle Cabrera

El método (A)NINFA trata entender la alfabetización como proceso complejo desde una visión integrada de las distintas perspectivas. Este implica la defensa de la necesidad de abordar las prácticas de alfabetización desde un modelo mixto que considere lo cognitivo, sociocultural y neomaterialista (De la Calle *et al.*, 2016; de la Calle, 2017; de la Calle *et al.*, 2018; de la Calle, 2019; de la Calle *et al.*, 2019, de la Calle *et al.*, 2021; de la Calle *et al.*, 2022a; de la Calle *et al.*, 2022b). Con relación a lo cognitivo, el método atiende a la importancia de los estímulos del entorno letrado desde los intercambios comunicativos en contextos reales y el desarrollo de habilidades cognitivas previas a los procesos lectoescritores (tales como, la conciencia fonológica, el principio alfabético y la orientación visoespacial de los signos ortográficos). Por otro lado, con relación a lo sociocultural, el método alberga la necesidad de comprensión de la alfabetización como una práctica social e ideológica que incorpora aspectos culturales específicos, donde el texto es relegado por el Discurso que comprende las formas de ser, pensar y actuar del individuo dentro de un grupo social de pertenencia con ciertas identidades, actitudes, valores, costumbres, etc. Y, con relación a lo neomaterialista, el método pone la lente sobre lo relacional-material en las prácticas de alfabetización, sobre las intra-acciones y la comunicación afectiva entre los agentes humanos y más-que-humanos, la corporeización de los discursos y el «volver a unir» las rupturas de la sociedad y la naturaleza.

En este sentido, el método procura, en la simplificación de tal complejidad, entender las prácticas de alfabetización desde la atención de seis ejes principales –(A)mor, Naturalización, Inter-intra-acción, Narrativas, Facilitadores y Apertura– que han de entremezclarse desde un sentido funcional y fluir de acontecimientos/eventos. En esencia, el método (A)NINFA invita al desarrollo de las prácticas de alfabetización situadas que atiendan las particularidades e idiosincrasias de las realidades sociales/ecologías sociales a la par que incorporen el aprendizaje relacional entre cuerpos (humanos y más-que-humanos) y los estímulos letrados y precursores cognitivos (como cuerpos) desde el devenir de las propias prácticas de alfabetización.

El método (A)NINFA revaloriza el término *amor*, por encima del término *afecto*, apoyándose en la expresión «leer con amor» de Deleuze (1995). Este es entendido, más allá de la emoción y del amor pedagógico, como una red de

comunicación afectiva que ocurre entre los agentes/cuerpos que intervienen en los eventos de alfabetización y que requiere el desarrollo de una conciencia primaria sobre la afectación recíproca que se produce entre estos. El amor no se limita a las relaciones entre humanos, sino que es extensivo a otros agentes más-que-humanos (animales, plantas, objetos, memorias, sensaciones, etc.), existiendo una práctica de «cuidar sin la necesidad de tocar», como una forma general de apoyo y sujeción mutua (Haraway, 2016). Por tanto, el método entiende la alfabetización desde la necesidad de comprensión del amor como principio fundamental de la conciencia y de las interconexiones afectivas entre todos los agentes que participan en ella (Engelmann, 2019).

Por otro lado, el método trata de revalorizar en las prácticas la concepción de la materia como un continuo naturaleza-cultura, pues todos, humanos y más-que-humanos, somos partes integrantes de una naturaleza que es dinámica y está en constante transformación. Al mismo tiempo, procura disolver las fronteras entre los binarismos cultural/natural, social/no social, naturaleza/tecnología, masculino/femenino, negro/blanco, local/global, presente/pasado, sujeto/objeto, etc. (Braidotti, 2019; Haraway, 2016). En coherencia con ello, el planteamiento metodológico parte de la indivisible separación de las prácticas de alfabetización de la experimentación con la naturaleza, de la esencia natural que somos y de los modos de expresión natural con/en el mundo.

Además, en consideración la existencia de alfabetizaciones múltiples que se desarrollan como práctica social, el método pone en valor la necesidad de comprender las prácticas de alfabetización de acuerdo con el individuo como miembro de un grupo social de pertenencia con el que comparte formas de ser, pensar y actuar (identidades, actitudes, valores, modos de vida...) (Gee, 2005a) y como convergencia de las interacciones que se producen en sus contextos más próximos/dominios (hogar, barrio, escuela...) (Massey, 2005). Asimismo, más allá de las relaciones entre las personas, el método considera el valor de lo relacional entre los cuerpos en acontecimientos/eventos (Deleuze y Guatarri, 1994), el cómo los humanos y más-que-humanos se relacionan en las prácticas de alfabetización que discurren como un proceso de «llegar-a-ser» en la co-construcciones del mundo (Barad, 2007). En consecuencia, el método (A)NINFA pone el foco en las narrativas que se originan desde las relaciones entre las personas y lo más-que-humano, donde lo lingüístico y lo corporal se hace presente.

Las narrativas son atendidas en alusión a lo lingüístico, acogiendo el Discurso como modo de estar en el mundo (como la forma de vida, actos, valores, creencias, actitudes e identidades sociales de la persona) ─permeable a los roles que se asumen en las interacciones dependiendo de los contextos/dominios─ que se ve reflejado en las palabras (Gee, 2015). Y con relación a lo corporal, se pone el acento en cómo en el enredo de los cuerpos de los agentes humanos y más-que-humanos surge el deseo de alfabetización. Así, el método comporta dar respuestas a cómo las personas, el tiempo, el espacio, los mate-

riales, las identidades, experiencias de vida, creencias, valores, emociones, el sonido, el movimiento... dan lugar a la presencia de narrativas con/sin palabras y más allá de las palabras (es decir, involucra todo lo que ha estado excluido de los procesos letrados) (Hackett *et al.*, 2021; Murris, 2022). Además, el método trata de atender a los deseos de alfabetización que surgen en la relación con las personas letradas del entorno y los materiales del contexto letrado (Adams, 1990), que lleva al experimentar con el código escrito y al desarrollo de habilidades cognitivas (Whitehurst y Lonigan, 1998), entendiendo todo ello como cuerpos/agentes que también se enredan en los eventos de alfabetización.

Por último, el método (A)NINFA supone una «apertura» en el modo de entender la pedagogía en las prácticas de alfabetización desde la visión del ecocentrismo, desde la igualdad entre humanos y más-que-humanos como partes co-implicadas en la construcción de los mundos comunes compartidos (Murris, 2016). Por tanto, se promueve la igualdad sin distinción entre humanos por ninguna condición —ni siquiera la de adulto/niño— como desafío a las ideas antropocéntricas occidentales, ni entre humanos y humanos y más-que-humanos (animales, plantas, materiales, etc.), desde la asunción de responsabilidad por parte del docente como agente que invita a los mundos comunes, a reflexionar sobre sus posibilidades de acción y las consecuencias o efectos con esos otros en esos mundos comunes, de negociar y de desarrollar en la praxis una ética relacional basada en el cuidado del otro como de sí mismo (Malone y Murris, 2022), de propiciar la inclusión independientemente de/con sus diversidades en términos de igualdad y justicia social, sin discriminación ni desigualdades estructurales entre humanos, ni entre humanos y no humanos (Braidotti, 2019), de procurar una «apertura radical del yo al otro» donde aparezca una solidaridad con lo no humano (entendido también como biodiversidad/geodiversidad) (Bazzul, 2022), de atender los deseos de alfabetización incorporando el juego imaginativo y lo inesperado (Murris, 2016) y revalorizando la cultura popular que impregna el Discurso y la corporeización de las narrativas (Luke, 2014), sin tratar de imponer modelos prefabricados de sociedad (Guattari, 1995, 1996).

De acuerdo con ello, en el capítulo 2 de este bloque se presentan los ejes principales del método (A)NINFA ((A)mor, Naturalización, Inter-intra-acción, Narrativas, Facilitadores y Apertura); mientras que, en el capítulo 3, se dispone del protocolo de intervención como guía a seguir para el desarrollo del método, de acuerdo con la concreción curricular, sus principios metodológicos, la secuencia didáctica y desarrollo de los talleres y situaciones de aprendizaje y el modo de evaluar.



2.

Ejes principales del método (A)NINFA

Ana María de la Calle Cabrera

1. (A)mor

El amor no es algo de pertenencia del ser humano, sino que es una fuerza que abre los cuerpos a las multiplicidades que hay en ellos y a las intensidades que los atraviesan (Deleuze, 1995). El amor es mucho más que una emoción encarnada (o no) o que un sentimiento personal; más bien es una persistencia para extender lo máximo posible el afecto/conexión/vibración entre los cuerpos, lo que involucra el percibir de frecuencias alternativas que a menudo pasan desapercibidas (Dernikos, 2020). Los cuerpos –entendidos como materia– se enredan en una red de afectos en el desarrollo de las prácticas de alfabetización, existiendo una comunicación afectiva entre/a través de ellos (Massumi, 2014). En esa red, el amor genera la posibilidad de que emerja algo nuevo a partir de las relaciones/enredos entre los cuerpos (Crawley, 2010, 2017). En virtud de ello, el método (A)NINFA revaloriza el carácter «floreciente» y «omnipresente» del amor mediante el uso de connotaciones simbólicas en el propio término: (A)mor.

El (A)mor supone una ruptura con la idea estigmatizada de lo que es ser humano y, también, del ser humano como ser superior. Por un lado, la consideración del (A)mor en las prácticas de alfabetización supone la oportunidad para «alterar la supremacía blanca, descolonizar la alfabetización y afirmar la humanidad de todos los estudiantes», de las diversidades/singularidades/multiplicidades/heterogeneidades... de la humanidad/en las personas (Dernikos, 2020, p. 154). O sea, el amor permite subvertir las ideas sobre el ser humano idealizado, el rechazo a la «normalización», la revalorización de la conexión con los demás y la presencia de espacios inclusivos (Mahadew, 2023). Por otro lado, el (A)mor supone comprender la relevancia de entidades/cuerpos en el aprendizaje relacional, cuerpos que han sido infravalorados en las prácticas de alfabetización, y que han de ser considerarlos «dignos de cuidar» (Hodgson *et al.*, 2017).

El método (A)NINFA manifiesta la necesidad de practicar un mejor cuidado de los parentescos, no solo considerando las entidades humanas, sino a los conjuntos terrícolas –especie (no especies)– que son parientes en el sentido más profundo. En esta apreciación, el amor no se vincula únicamente con las relaciones entre personas, sino que se convierte en una práctica de «cuidar sin la necesidad de tocar» y un encuentro sensible con el otro (Haraway, 2016). De modo que el (A)mor va más allá del amor pedagógico o, más bien, lo amplia, ya

que descentraliza la atención del individuo «estándar» para centrase en entrelazamiento que se produce entre agentes diversos, entendiendo la agencialidad desde la «latencia de amor» como propagación y transmisión de los afectos por la red que conecta los cuerpos.

A través del (A)mor, los cuerpos se articulan y envuelven formando un cuerpo transindividual en el evento de alfabetización. De modo que «no hay una buena manera de que uno de los aspectos exista sin el otro, porque sin el otro simplemente no habría agencia» (Engelmann, 2019, p. 509). Es decir, todos los agentes/cuerpos se orientan temáticamente y participan en una afectación transindividual: una afectación de uno en el otro y del otro en el uno o estar afectados juntos (*simpathy*: *sym-* 'juntos'; *-pathy*: 'estar afectado' (Massumi, 2014, p. 78). De esta forma, una compresión general del amor en las prácticas de alfabetización se impone como principio fundamental de la conciencia/interconexión/situación que se produce entre los cuerpos que son partes del mismo entrelazamiento y que se necesitan mutuamente (en la agencia situada) (Engelmann, 2019).

El método (A)NINFA subraya la patente necesidad de comprender el (A)mor en las prácticas de alfabetización al igual que se trata de entender sobre la vida o sobre cómo algo es «una manera material-espiritual de estar en el mundo» (Dernikos, 2020, p. 264). El (A)mor debería tratar de ser entendido desde una «apertura radical del yo al otro» y la solidaridad con lo humano y lo no humano, desde la conexión visceral en los mundos compartidos y/o desde la búsqueda de mejores formas de conocer-convertirse (*bildung*) (Bazzul, 2022), porque, cuando el individuo comprende intuitivamente que existe una afectación recíproca con otros agentes (que lo que afecta a uno, afecta a otro, afecta al todo) y se relaciona desde esa toma de conciencia situacional/relacional, se potencia la comunicación afectiva / el (A)mor (Massumi, 2014).

2. Naturalización

El método (A)NINFA supone un acercamiento a la esencia natural del «ser». Implica un comulgar con el sistema, pero desde la búsqueda de aquello que es en el origen y que supone la unión de todo aquello que se enreda en la red de afectos desde la frecuencia vibracional del amor. En este sentido, el método se asienta sobre la concepción de la materia como un continuo naturaleza-cultura (Braidotti, 2019). Todos, humanos y más-que-humanos, somos partes integrales de una naturaleza que es dinámica y está en constante transformación, por lo cual el aprendizaje y, en concreto, las prácticas de alfabetización no deberían entenderse al margen de la experimentación con la naturaleza o la esencia natural que somos. Así, el método (A)NINFA parte del entendimiento de la sociedad, con independencia de sus sistemas y avances, en su esencia natural

o desde la imposibilidad de existencia al margen de la naturaleza y del mundo como conexiones entre todos los seres, vivos o no, y parte indivisible de la naturaleza (Blasche, 2015).

El aprendizaje y la alfabetización debieran entenderse como enredos entre sujetos y materia, como cuerpos en una red de acción, independientemente, de su condición humana o no (Haraway, 2016). Los agentes no son los humanos, sino que la agencia reside en el cómo los cuerpos de las personas y otros cuerpos (más-que-humanos) se enredan y precisan mutuamente. De manera que todos esos cuerpos constituyen la naturaleza como fuente y, a la par, medio para el aprendizaje (Engelmann, 2019). De forma que la agencia es el confluir de todos ellos y, por tanto, «no hay una buena manera de que uno de los aspectos exista sin el otro, porque sin el otro simplemente no habría agencia» (p. 509). En consecuencia, en la agencialidad, el niño junto con otros cuerpos y a la inversa, emana la presencia de modos de expresión desde la esencia natural y experimentar con/en el mundo (manipular, ensuciarse, crear, el movimiento, el sonido, etc.) que se manifiestan en los juegos imaginativos y en los discursos corporeizados del niño.

El método (A)NINFA trata de poner en valor que el niño aprende de modo natural mediante el contacto con elementos de la naturaleza/de su naturaleza. Así, en el enredo material con otros cuerpos, con/en el mundo y con/en la naturaleza, se genera un entorno de aprendizaje, en el marco de la fantasía, donde sus discursos se enriquecen con sensaciones, movimientos, sonidos, etc. Sirva de muestra, cuando el caso concreto en que los niños en sus narrativas poner en valor la responsabilidad de vendar y curar animales heridos, la construcción de bosques tropicales, el encuentro con aldeanos a los ayudan en su trabajo y el canto de canciones tradicionales (Germein y McGavock, 2024), donde los niños generan narrativas acordes a su conocimiento del mundo desde su participación en una comunidad y el contacto con la naturaleza. También, cuando los niños en el experimentar con los elementos de la naturaleza desarrollan narrativas inmersas de fantasías y creatividad, como ocurre cuando los niños cocinan o recrean la presencia de monstruos a través del juego con el barro y de sus propias huellas de pies y manos en él, de forma intuitiva, en una conexión profunda con la tierra (Cole y Somerville, 2022).

El método (A)NINFA defiende que los cuerpos se predisponen a su conexión desde la convergencia de la esencia natural y que, por tanto, el niño siempre precisará oportunidades para entrelazarse con la biodiversidad —y la geodiversidad— desde esa conexión intuitiva y profunda con la naturaleza/su naturaleza. En este sentido, se aboga por la necesidad de considerar que las prácticas de alfabetización han de ser en coherencia con la naturaleza, las ecologías, lo humano y lo más-que-humano, incluyendo los elementos naturales del medio ambiente, como parte expresiva e integral de los discursos; y desde la conciencia de ello, el docente ha de asumir la responsabilidad/autoridad de garantizar

el respeto a biodiversidad —y la geodiversidad— como guía/educador (conocedor) que despierte el amor, los valores y la ética del cuidado en el experimentar del niño con otros cuerpos (Blasche, 2015).

3. Inter-intra-acción

El método (A)NINFA pone en valor la «acción» como proceso relacional que ocurre entre las personas dentro de sus comunidades y entre estas y otros cuerpos (lo más-que-humano). Por un lado, al contemplar que las prácticas de alfabetización se desarrollan como práctica social e ideológica que incorpora aspectos culturales específicos, el método atiende a las alfabetizaciones múltiples. Por consiguiente, entiende las prácticas de alfabetización en atención a la incorporación de significados y usos desde el punto de vista de la comunidad del individuo y las construcciones sociales de esta, procurando la inclusión de alfabetizaciones que han sido marginadas ante otras dominantes (Street, 1984, 2014). En este sentido, se sostiene que el niño aprende a usar la lengua a la par aprende conocimientos socioculturales de la comunidad a la que pertenece y cada una de sus prácticas de alfabetización, en su recorrido histórico, es creada a partir de prácticas sociales anteriores (Barton, 1998).

El método (A)NINFA revindica que la escuela habría de ser sensible a las alfabetizaciones no dominantes y adecuar el currículum educativo al entorno sociocultural del niño y a su recorrido histórico (Nichols *et al.*, 2012). Esta objeción parte de la consideración de que los discursos del niño se elaboran de acuerdo con las historias de vidas y las relaciones con otras personas que pertenecen a su grupo social con las que comparte formas de ser, ser, pensar y actuar (identidades, actitudes, valores, modos de vida…) (Gee, 2005). Es decir, de que los discursos del niño emergen de convergencia de las interacciones que se producen en sus contextos más próximos/dominios (hogar, barrio, escuela…) (Massey, 2005). Así, resulta esencial que el docente procurare interactuar con el niño desde un diálogo no censurante, abierto a descubrir sus pensamientos, vivencias e intereses, y, también, a comprenderlos, apoyarlos, reconocerlos y apreciarlos en sus discursos (Vaughn, 2019). Un diálogo que sobrepase las palabras e involucre la atención a las corporeizaciones de esos discursos (movimientos, sonidos, humor, improvisación, etc.).

Además, más allá de considerar las relaciones entre las personas, el método (A)NINFA considera el valor de lo relacional entre todos los cuerpos en acontecimientos/eventos (Deleuze y Guatarri, 1994). En consecuencia, las prácticas de alfabetización deben tratar de comprenderse como resultado de las relaciones entre humanos y más-que-humanos, como un entramado de relaciones, un proceso de «llegar-a-ser» entre todos los cuerpos, de acuerdo con la red de afectos que los comunica y la co-construcciones que entre todos hacen del

mundo (Barad, 2007). De modo que se visibilizan todos los agentes, humanos y más-que-humanos, y se pone en valor cómo estos —no necesariamente de igual modo, pero sí juntos— participan en el evento de alfabetización (Massumi, 2014). También se aboga por unas prácticas de alfabetización vistas como una continua reconfiguración del mundo a través de la experiencia vivida, encarnada y transindividual entre humanos y más-que-humanos (vivencias, identidades, construcciones sociales, ideologías, intereses, sensaciones, materiales, etc.), donde se producen enredos temporales y espaciales in/finitos e in/determinados (Murris, 2017).

4. Narrativas

El método (A)NINFA resalta la importancia de los discursos de los niños y niñas atendiendo a narrativas que integran no solo el componente lingüístico, sino también el corporal. Así, en referencia a lo lingüístico, el método revaloriza que, cuando un niño se expresa a través de las palabras, pone en evidencia el Discurso como modo de estar en el mundo (como la forma de vida, actos, valores, creencias, actitudes e identidades sociales de la persona), el cual es permeable a los roles que el individuo asume en las interacciones con las personas de sus contextos más próximos (dominios) (Gee, 2015). Por tanto, el método defiende el desarrollo de prácticas de alfabetización situadas en la escuela que permitan poner de manifiesto el entorno sociocultural del niño y su recorrido histórico (Nichols *et al.*, 2012), donde se dé cabida a los eventos alfabetizadores del niño en dicho entorno en su presencia como recuerdos experienciales y emocionales que han sido materializados en su identidad (de acuerdo con la cultura de su comunidad) (Comber, 2016).

El método (A)NINFA tiene presente que las narrativas/Discurso del niño evidencian valores, creencias y acciones dentro de sus discursos sociales específicos (p. ej.: de género, nacionalidad, política, religión, etnicidad, etc.), es decir, la identidad. También se subraya que la identidad es un proceso social continuo de creación de uno mismo en conjunto con otros en las relaciones que se generan en la interacción. Por ello, el método considera que la identidad se plasma en el Discurso del niño a la par que esta se va desarrollando en las propias prácticas de alfabetización (Gee, 2004a, 2004b; McCarthey y Moje, 2002). De modo que, en atención a las palabras, es necesario saber escuchar aquello que el niño desea compartir, saber integrarlo y saber retroalimentarlo, ya que supone una constante oportunidad para la expansión de este como «ser comunitario» y para el aprendizaje significativo desde su inclusión escolar y social.

Además, el método (A)NINFA resalta el componente multimodal de las narrativas y la presencia de elementos tan importantes o más que las palabras: lo corporal. El método pone en valor aquello que en muchas ocasiones es censu-

rado y excluido en las prácticas de alfabetización, a veces, visto como distractores o disruptores en la práctica de alfabetización, pero que, realmente, forma parte indivisible de ella (tales como: el movimiento, el humor, la improvisación, las interrupciones, el sonido, etc.). Por ende, supone entender que aquello no verbal es tanto o más relevante que lo verbal, en las narrativas del niño y que también se conecta con su Discurso; o sea, que no es posible poner en palabras todo lo que aporta a la construcción ideológica del mundo del niño (Horton y Kraft, 2018), ni todo lo que aporta a esa construcción ideológica es de naturaleza humana (De la Calle y Caetano-Silva, 2023).

En definitiva, se pone el acento en cómo en el enredo de los cuerpos de los agentes humanos y más-que-humanos surge el deseo de alfabetización, es decir, se trata de comprender cómo las personas, el tiempo, el espacio, los materiales, las identidades, experiencias de vida, emociones, el sonido, el movimiento… dan lugar a la presencia de narrativas con/sin palabras y más allá de las palabras, todo lo que ha estado excluido de los procesos letrados (Hackett *et al.*, 2021; Murris, 2022). En especial, se enfatiza cómo los niños y niñas se enredan con diversos materiales –como pudieran ser piedras, maderas, tinturas, telas, pinturas, etc.– para dar forma a sus discursos multimodales; así pues, cómo, a través de la construcción de artefactos impregnados de sus recuerdos vitales, emociones, identidades sociales e históricos de prácticas alfabetizadoras en sus experiencias vividas, estos incluyen en sus narrativas lo corporal (Kuby *et al.*, 2015; Kuby *et al.*, 2019).

5. Facilitadores

El método (A)NINFA no solo no niega las bases cognitivas del aprendizaje lectoescritor, sino que también alude a la importancia de la conciencia fonológica, el conocimiento de letras y el reconocimiento de la orientación visoespacial de los signos ortográficos como los mejores precursores cognitivos del éxito lectoescritor. Así, si bien es cierto que el método considera las narrativas más allá del texto, también considera el uso universal de este desde las prácticas de alfabetización dominantes, lo que conlleva la necesidad imperante del aprendizaje del código escrito (Street, 1984, 2014). Sin embargo, considera la importancia de abordar estas habilidades como otro agente más en los eventos de alfabetización y no como una secuenciación abstracta de tareas a realizar desvinculadas de las narrativas del niño. En tal apreciación, el método plantea que los deseos de alfabetización del niño, desde ese descubrimiento del texto en las prácticas de alfabetización dominantes, da lugar a relaciones de este, como agente humano, con los otros agentes no humanos que son, por un lado, estímulos del contexto letrado (p. ej.: una carta, un cartel, un menú, una entrada de cine, un *ticket*, productos comerciales, etc.) y, por otro, habilidades meta-

cognitivas (tales como, la manipulación de los sonidos del habla, la conversión fonema-grafema, la grafomotricidad de los símbolos, etc.).

El método (A)NINFA defiende que los niños y niñas se relacionan con las personas letradas del entorno y los materiales del contexto letrado (Adams, 1990) —lo que los lleva al experimentar con el código escrito y al desarrollo de habilidades cognitivas y ortográficas (Whitehurst y Lonigan, 1998)— y que, en dicho encuentro, el texto es un agente más-que-humano más en el desarrollo de las prácticas de alfabetización (Barad, 2007). Es decir, el método entiende todo ello como cuerpos/agentes que también se enredan en los eventos de alfabetización (personas, precursores, materiales, texto, identidades, sensaciones, sonido, etc.). En consiguiente, el papel del docente resulta importante en la medida en que facilite el encuentro de estos agentes en las prácticas de alfabetización, siendo al mismo tiempo, agente/guía/educador (conocedor) de cómo todo se enreda en el proceso de «llegar-a-ser» (*becoming*) desde la intra-acción entre todos los elementos que participan en la práctica (Barad, 2007). Así pues, consiste en que se promueva una agencialidad donde los precursores y el texto tengan también cabida como agentes, desde la conciencia de que estos son la base para un aprendizaje lectoescritor acorde a las exigencias del Sistema (político, educativo, social...).

6. Apertura

El método (A)NINFA supone una «apertura» en el modo de entender la pedagogía en las prácticas de alfabetización. Consiste en entender que el niño es un «yo», un humano completamente formado que se posiciona como un agente con poder y, por tanto, sus necesidades y deseos de alfabetización adquieren relevancia en las prácticas (Murris, 2016). Por ello, este ha de ser visto como ser autónomo en proceso, singular, lo que implica ser consciente de la necesidad de ruptura del concepto de *niño* como individuo no competente, la renuncia del docente a una posición de privilegio socialmente construida y la disposición a la escucha del niño (Guzmán-Simón, 2022), a sabiendas de que la construcción del mundo infantil se abre a mundos inesperados y complejos que no son previsibles por los adultos (Murris, 2016). Y, en consecuencia, el método valora las producciones/artefactos del niño de acuerdo con sus criterios, preferencias y fantasías, dándoles el protagonismo meritorio en el proceso de su aprendizaje.

El método (A)NINFA pone en valor una pedagogía que considera al niño en igualdad, desde el reconocimiento a su «yo» y, además, acoge a la diversidad, al no percibirla como un problema o desviación, sino como parte del «yo» (Mahadew, 2023). Considerando esto, aprecia las narrativas del niño en sus distintos modos de expresión con flexibilidad a la práctica programada y procura que este tenga un aprendizaje relacional, desde la comprensión de que aquello

que emerge/lo inesperado es la oportunidad para la agencialidad en los eventos de alfabetización, sin discriminación ni desigualdades estructurales entre humanos, ni entre humanos y no humanos (Braidotti, 2019). En este sentido, el método aboga por una actitud de responsabilidad en el docente frente a una actitud de control. El docente como «yo» y el niño como «yo» (humanos completamente formados) son partes co-implicadas en la construcción de los mundos comunes compartidos. No obstante, el docente, desde la consciencia de que el niño es del mundo, con el mundo y no del mundo, es el que se hace responsable de esos mundos comunes (Murris, 2016).

El docente asume la responsabilidad de crear un espacio de aprendizaje inclusivo, en el aula y fuera de ella, donde la singularidad sea revalorizada y tenga cabida la libertad desde el juego y los deseos de alfabetización del niño (Murris, 2016). Se trata de generar espacios donde se acoja la diversidad cultural en las narrativas del niño, en el Discurso y en la corporeización de estas (Luke, 2014), sin tratar de imponer modelos prefabricados de sociedad (Guattari, 1995, 1996), donde se vuelva a la esencia natural del ser (en su conexión con la naturaleza y como parte de ella). De tal manera que ese espacio de aprendizaje inclusivo permita traer a otros a esos mundos comunes, de reflexionar sus posibilidades de acción y las consecuencias o efectos con esos otros en esos mundos comunes, de negociar y de desarrollar en la praxis una ética relacional basada en el cuidado del otro como de sí mismo (Malone y Murris, 2022). Asimismo, procura una «apertura radical del yo al otro» donde aparezca una solidaridad con lo no humano (entendido también como biodiversidad/geodiversidad) (Bazzul, 2022).

7. Conclusiones

El método (A)NINFA trata entender la complejidad del proceso de alfabetización desde una visión integrada de las distintas perspectivas. En esencia, trata de simplificar el entendimiento de este proceso atendiendo a un modelo mixto que considere lo cognitivo, sociocultural y neomaterialista a partir de seis ejes principales: (A)mor, Naturalización, Inter-intra-acción, Narrativas, Facilitadores y Apertura. Su aporte reside en albergar las prácticas de alfabetización en concordancia con las particularidades e idiosincrasias de las realidades sociales/ecologías sociales de las personas y desde el aprendizaje relacional entre sus cuerpos (humanos) y lo más-que-humano, donde lo cognitivo se contempla como parte de eso más-que-humano.

3.

Protocolo de intervención

Ana María de la Calle Cabrera

1. Concreción curricular

El método (A)NINFA se alinea con las bases legislativas de un Sistema Educativo que contempla el desarrollo de la alfabetización en la primera de sus etapas en un sentido amplio, donde su currículo deje constancia de un enfoque comunicativo y permita entrever matices de los NEL y del neomaterialismo. Las bases debieran recoger en sus enseñanzas como mínimo la atención a la oralidad, a una primera aproximación a la lectoescritura, a los distintos lenguajes y modos de expresión y a la comunicación no verbal (multimodalidad); de modo que permita considerar un marco para la presencia de discursos que integran lo lingüístico y lo corporal. Asimismo, habría de hacer alusión en ellas a la interdisciplinaridad, a la atención a la diversidad desde espacios inclusivos de aprendizaje, al valor de la idiosincrasia cultural, a la necesidad de la educación en valores y para la sostenibilidad, al desarrollo de habilidades sociales para el cuidado en las relaciones y a la exploración del entorno (biodiversidad y geodiversidad). También se ha de resaltar el papel activo del alumno —y el papel mediador del docente— desde el juego y la experimentación en el aprendizaje, como ser competente/capaz («yo»), para, desde el aprendizaje significativo, llegar al logro de competencias que favorezcan el desarrollo integral del mismo (cognitivo, afectivo-emocional, social, etc.).

En el contexto español, el método (A)NINFA se alinea con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. De acuerdo con la LOMLOE, existe la necesidad de abordar en Educación Infantil las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, pero, al mismo tiempo, el desarrollo afectivo, la gestión emocional, el movimiento y los hábitos de control corporal, las pautas elementales de convivencia y relación social, el descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven, la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible, y la promoción y educación para la salud, el desarrollo positivo del autoconcepto y la autoimagen y la autonomía personal.

En la misma línea, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, deja constancia nuevamente de ello como principios pedagógicos de la etapa, en pro de una práctica educativa que procure el máximo desarrollo de cada alumno, donde sea prioridad la inclusión y se busquen experiencias de aprendizaje significativas, emocionalmente positivas y basadas en la experimentación y en el juego.

De acuerdo con el artículo 4 de dicho el Real Decreto 95/2022, la finalidad de la etapa es:

> [...] contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia. (p. 5)

Asimismo, con relación a los objetivos delimitados en su artículo 7, se plantea la necesidad del desarrollo de capacidades en el niño para conocer su propio cuerpo y el de los demás, sus posibilidades de acción y el modo de respetar las diferencias, observar y explorar su entorno (familiar, natural y social), ser autónomo, ser emocionalmente equilibrado, desarrollar conductas pro equidad y saludables, y tener habilidades sociales, lógico-matemáticas y comunicativas (donde cabe incluir diferentes lenguajes y formas de expresión, el movimiento, el gesto y el ritmo y una aproximación a la lectura y la escritura).

De acuerdo con este marco legislativo, el desarrollo de la alfabetización ha de considerarse dentro de una propuesta globalizada de aprendizaje que tengan interés y significados para los niños, a través de situaciones de aprendizaje que involucren el desarrollo de las competencias específicas y saberes básicos de las tres áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil: crecimiento en armonía, descubrimiento y exploración del entorno, y comunicación y representación de la realidad. Con relación a esta última cabe reseñar la consideración del acercamiento a las manifestaciones culturales asociadas a los diferentes lenguajes, de la oralidad como instrumento por excelencia para la comunicación (la expresión de vivencias, sentimientos, ideas y emociones) y el aprendizaje y la regulación de la conducta, de explorar y descubrir el significado social y cultural del lenguaje escrito y, en un sentido más amplio, las realidades culturales de sus mundos y de otros, el despertar de imaginación y fantasía y del lenguaje artístico, musical, plástico y corporal (que podemos entender en el marco de lo corporal de los discursos). Asimismo, habrá de garantizarse de modo transversal el desarrollo de las competencias clave: comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital,

competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales.

En el contexto peruano, el método (A)NINFA se alinea con el Programa curricular de Educación Inicial, de conformidad con el Decreto Ley 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley 26510; la Ley 28044, Ley General de Educación; y el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación aprobado por Decreto Supremo 001-2015-MINEDU. En dicha legislación se alude a la importancia de la Educación Infantil para el desarrollo del potencial biológico, afectivo, cognitivo y social del niño. En esta dirección, se menciona la necesidad de reconocer al niño desde una mirada respetuosa como sujetos de acción, capaces de pensar actuar y relacionarse, seres que requieren de los cuidados y afectos y del aprendizaje de valores (la solidaridad, la fraternidad, el bien común, etc.) para desarrollarse dentro de una comunidad con un origen, lengua, ambiente y cultura particular y de privilegiar el juego, la exploración y el descubrimiento. Respecto al lenguaje, se subraya la importancia de la interacción, el acercamiento al mundo escrito, desde el deseo e interés del niño de comunicar lo que sienten o piensan por medio de sus hipótesis de escritura, y nuevas formas de expresar a través de la danza, la música, las artes visuales, etc. Además, se aborda una comprensión de la importancia de los objetos, otros seres vivos y fenómenos de la naturaleza en los mundos infantiles.

Al igual que en el contexto español, el currículo se aborda desde áreas curriculares y el desarrollo de competencias (también capacidades y desempeños), de modo interdisciplinar desde el diseño de situaciones de aprendizaje. En particular, cuatro son las áreas en el primer ciclo (personal social, psicomotriz, comunicación y descubrimiento del mundo) y en seis áreas en el segundo ciclo (personal social, psicomotriz, comunicación, castellano como segunda lengua, matemática y ciencia y tecnología). De tal modo que se persigue el desarrollo de 7 competencias en el primer ciclo y 14 en el segundo (incluyendo las transversales) sobre identidad, convivencia, motricidad, comunicación en la lengua materna y en castellano como segunda lengua, resolución de problemas, indagación para la construcción del conocimiento, TIC y/o aprendizaje autónomo. Además, es relevante el reconocimiento que se hace también de lo no planificado o emergente y del amor —en conexión con la parte espiritual— en la práctica educativa.

2. Metodología

El método (A)NINFA implica la presencia de una metodología activa e innovadora que se expresa en 14 principios metodológicos, los cuales se coordinan con sus seis ejes principales. En síntesis, estos pueden recogerse del siguiente modo:

1) (A)mor

1. Revalorizar la presencia de todos los cuerpos en la agencialidad (humanos y más-que humanos), desde el entendimiento de que el evento, que ocurre dentro de la situación de aprendizaje, es una de las múltiples posibilidades que pudieran darse de acuerdo con el encuentro ocurrido de esos cuerpos.
2. Sensibilizar hacia la ética del cuidado y educar en valores y en la sostenibilidad para una vida armónica en sociedad y con nuestra naturaleza, donde se tenga en consideración la igualdad y fraternidad no solo entre personas, sino entre todo lo dispuesto en nuestro cosmos (la biodiversidad y geodiversidad de nuestro entorno); es decir, instigar a la toma de conciencia relacional para que se potencie la comunicación afectiva desde una visión material-espiritual.
3. Favorecer espacios inclusivos y rechazar la normalización en la práctica educativa.

2) Naturalización

4. Favorecer el encuentro del niño con la esencia natural que somos y con los elementos de la naturaleza a través de la experimentación con el entorno y el juego, mediante la búsqueda de oportunidades para que este se entrelace con la biodiversidad y la geodiversidad, como parte expresiva e integral de los discursos.
5. Procurar el aprendizaje por descubrimiento desde el respeto a la naturaleza, a las ecologías y a lo humano y lo más-que-humano.
6. Fomentar la creatividad en el niño, desde el acogimiento a un marco de fantasía que no resulta incompatible con la construcción de la realidad/realidades del niño dentro de su comunidad/comunidades y en el contacto con la naturaleza.

3) Inter-intra-acción

7. Propiciar el aprendizaje colaborativo para favorecer las relaciones entre los niños (sus vivencias, identidades, construcciones sociales, ideologías, intereses, sensaciones, etc.), el docente y otras personas (y todo lo más-que-humano con lo que se envuelven también) y los materiales, donde se acojan las corpo-

reizaciones de sus discursos (movimientos, sonidos, humor, improvisación, interrupciones, etc.).

8. Favorecer encuentros donde los niños aprendan a usar la lengua a la par que aprenden y comparten conocimientos socioculturales de las comunidades a las que pertenecen y, por tanto, apreciar la interculturalidad.

4) Narrativas

9. Garantizar la presencia de narrativas acordes al mundo interior del niño, a su participación en la comunidad (creencias, valores, actitudes, ideologías, costumbres, etc.), al contacto con su/la naturaleza, a sus historias de vidas, recuerdos, pensamientos, intereses, emociones, sensaciones, al contacto con otros cuerpos, etc., desde un clima de confianza y seguridad donde el niño desee mostrarse y compartir.
10. Incentivar el desarrollo de los discursos verbales y corporales del niño, atendiendo e invitando al deseo de alfabetización desde la escucha activa y la involucración del niño en la creación de sus artefactos multimodales como materiales didácticos que toman valor identitario.

5) Facilitadores

11. Facilitar la oportunidad de que el niño reflexione sobre los sonidos del habla, sobre la relación del habla con el código escrito y hacia el reconocimiento de signos ortográficos (como otros cuerpos más con los que este se enreda), ya sea dentro de la dinámica de la práctica y/o a través del encuentro con los estímulos del contexto letrado (un cuento, una carta, un cartel, un menú, una receta de cocina, una entrada de cine, un *ticket*, productos comerciales, etc.).

6) Apertura

12. Reconocer e identificar el potencial del niño como ser competente que es, procurando un papel protagonista y activo de este en su proceso de aprendizaje, desde la renuncia de posición de privilegio del docente-adulto y la asunción por este de la responsabilidad de reconducir o negociar en el desarrollo de la situación de aprendizaje (los mundos compartidos) y de aseverar en la praxis una ética relacional basada en el cuidado del otro como de sí mismo.
13. Valorar lo que emerge/inesperado como oportunidad para el desarrollo del propio evento de alfabetización, desde el entendimiento de que la construcción del mundo infantil se abre a mundos inesperados y complejos que no son previsibles por este, y como la base del aprendizaje significativo.

14. Partir de la realidad social del niño y procurar un aprendizaje funcional como resultado de las experiencias en los distintos dominios (escuela, hogar, barrio…) desde la apertura de la escuela a las familias y comunidades, la participación activa de toda la comunidad educativa y la consideración del aprendizaje en situaciones cotidianas, así como desde la configuración espacios de aprendizaje fuera del aula que permitan el contacto con las personas, objetos y animales de esos dominios y en/con la naturaleza.

3. Secuencia didáctica y desarrollo de los talleres y situaciones de aprendizaje

El método (A)NINFA requiere, en primer lugar, la exploración de la realidad educativa y social. No sería posible implementar el método sin que el docente conozca y participe en la ecología social / comunidad, incluso, cabría decir que este debería reconocerse y ser reconocido como miembro de ella. Solo así podrá aportar a la reivindicación de una escuela sensible a las alfabetizaciones múltiples y no dominantes y hacer propuestas didácticas adecuadas al entorno sociocultural de los niños sin tratar de imponer modelos prefabricados de sociedad.

De acuerdo con ello, y sobre la base de la legislación vigente que corresponda (afín a las particularidades señaladas sobre concreción curricular), es preciso el diseño de situaciones de aprendizaje que persigan el desarrollo de competencias en el alumnado sin olvidar sus identidades, cotidianidades, intereses y particularidades/singularidades de este. Ello supone delimitar dichas competencias, los saberes básicos o capacidades y desempeños a lograr y/o vinculación con las competencias clave o transversales, la contribución con los objetivos de la etapa y criterios de evaluación/estándares de aprendizaje (según corresponda de acuerdo con los contextos que sirven de muestra). También implica plasmar la finalidad de los aprendizajes y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el desarrollo de una secuencia de acciones, los recursos y la temporalización y relación con la programación. Además, han de recogerse las estrategias metodológicas de acuerdo con los principios metodológicos del propio método y otras posibles metodologías activas (tales como: aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje por retos, gamificación, clase invertida, mentorías, etc.).

El diseño de la secuencia de acciones ha de garantizar la sistematización en el proceso de aprendizaje. Estas acciones se concretan en sesiones de clase/ sesiones dentro/fuera de clase donde se sigue el formato taller, el cual permite la configuración de un espacio de trabajo grupal donde se multiplican las oportunidades de relaciones entre los cuerpos (humanos y más-que-humanos) y, por consiguiente, la colaboración, la experimentación, el juego y la presencia

discursos que integran lo lingüístico y lo corporal a partir de dicho encuentro. Habitualmente, las sesiones tienen una estructura en tres partes: introducción, desarrollo y cierre. Es especialmente importante que las sesiones se conecten entre sí, que una derive en la necesidad de otra, que el proceso sea asegurado. En este sentido, la creación de artefactos por los niños ocupa un papel emblemático, ya que estos son apreciados y usados como material didáctico, reutilizable en el desarrollo de distintas sesiones.

Por otro lado, ha de tenerse presente que el diseño de la situación de aprendizaje es «la base sobre la que modelar». Es decir, si bien es cierto que es necesario programar antes de llevar a la práctica, poder atender aquello que emerge/inesperado requiere que la situación de aprendizaje se construya también en el propio proceso. De modo que, desde la conciencia de que ante una propuesta/diseño existen múltiples opciones de desarrollo de acuerdo con la comunicación afectiva que suceda entre los cuerpos, el método (A)NINFA apuesta por la programación de la situación de aprendizaje en fases, o sea, por programar siempre antes de ejecutar; pero, primero una fase y, en función de hacia dónde se va derivando el aprendizaje, la siguiente. En este sentido, es importante que el docente recoja en un diario de campo la implementación de dicha programación; ya que, aparte de que lo programado «llegará-a-ser» y a desarrollarse de una manera inesperada para el adulto-docente (por lo que será interesante el registro de ello), este irá guiando y justificando el proceso de la propia construcción de la situación de aprendizaje (de esas sucesivas fases en el diseño).

4. Evaluación

La evaluación ha de enfocarse en cómo el método (A)NINFA, a través de la implementación de las situaciones de aprendizaje, logra que el alumnado adquiera las competencias que se proponen para la etapa, tal cual se contemplaba en estas. Por tanto, ha de comprobarse qué nivel de desarrollo ha logrado el alumno según los criterios de evaluación/estándares de aprendizaje que corresponden a dichas competencias. Implicaría medir el nivel de desarrollo del alumno una vez implementada la situación de aprendizaje. Sin embargo, también resulta necesario tener conocimiento del nivel de desarrollo inicial y procesual; es decir, es de relevancia un seguimiento del nivel de desarrollo del alumnado desde el inicio de la situación de aprendizaje hasta la finalización. En esta línea, la estructura de las sesiones, con su parte introductoria y otra de cierre, permite un seguimiento diario al alumnado. De esta manera, se genera el espacio para una evaluación sesión a sesión, que permite al docente medir de dónde se parte, qué se recuerda, cómo de funcionales y significativos están siendo los aprendizajes, qué motivación ha suscitado en el alumnado, qué conclusiones se alcanzan..., incluso cómo valoran los niños las sesiones.

Por otro lado, el diario de campo se convierte también en una herramienta para la evaluación no solo del aprendizaje del alumnado, sino de la propia práctica docente. Este instrumento le da la posibilidad de plasmar y reflexionar sobre qué imprevistos surgieron que enriquecieron la práctica, cuáles fueron las oportunidades no aprovechadas (qué quedó sin atender y podría ser una «línea de fuga» para la siguiente), qué posibilidades de mejoras hay, si se obviaron principios metodológicos (p. ej.: si se puso mucho control, si se penalizó otros modos de expresión/lo corporal, si no se cuidó suficientemente la relación con el otro, etc.), o cómo podría reconducirse lo programado, entre otros.

5. Conclusiones

El método (A)NINFA puede ser integrado en contextos educativos donde exista un marco legislativo para su expansión, el cual albergue la alfabetización en la Educación Inicial en un sentido amplio, desde un enfoque comunicativo que comulgue con postulados de los NEL y del neomaterialismo. En consecuencia, de acuerdo con la concreción curricular, el método se alinea con los modelos educativos de España y Perú. Se expresa a través de una metodología activa e innovadora con 14 principios metodológicos acordes con sus seis ejes principales: (A)mor, Naturalización, Inter-intra-acción, Narrativas, Facilitadores y Apertura. Este requiere, en primer lugar, la exploración de la realidad educativa y social para poder hacer propuestas didácticas adecuadas al entorno sociocultural de los niños sin tratar de imponer modelos prefabricados de sociedad. Las situaciones de aprendizaje conllevan el diseño/desarrollo de acciones —las cuales, en atención a lo emergente/inesperado, se construyen también en el propio proceso— dentro del formato taller, lo que permite una evaluación sesión a sesión. Así, ante la conciencia de que una propuesta/diseño tiene múltiples opciones de desarrollo según la comunicación afectiva entre los cuerpos, se hace uso del diario de campo para registrar la implementación de dicha programación y como herramienta para la evaluación.

Bloque III:
¿Cómo orientar la formación docente en Educación Infantil para implementar lo anterior?



1.

ECO-(A)NINFA en Arequipa

Ana María de la Calle Cabrera

ECO-(A)NINFA constituye una experiencia de innovación, transferencia y cooperación al desarrollo en materia de alfabetización temprana y formación docente, acorde con el método ECO y al método (A)NINFA, en este caso, desarrollada en Arequipa, Perú. Arequipa es una ciudad situada en la región sur del país, punto de encuentro entre la costa y la sierra, donde el castellano es un idioma oficial, en convivencia con el quechua. En particular, esta se asienta en el valle de Arequipa o valle del Chili (recibiendo el nombre del río Chili que discurre por sus lares), el cual está resguardado al norte y al este por la cadena montañosa de los Andes y al sur y al oeste por las cadenas bajas de cerros montañosos, avistándose en tal entorno la presencia numerosos volcanes entre los que cabe destacar los siete más importantes: Misti, Chachani, Pichu Pichu, Coropuna, Ampato, Sabancaya y Hualca Hualca.

Arequipa es la segunda urbe más habitada de Perú, con una población estimada de 1.157.500 habitantes; y es la segunda ciudad más industrializada, con actividad en productos manufacturados, producción de textil de lana de camélido y producción y comercialización de cobre y molibdeno y, por consiguiente, con mayor actividad económica de Perú (INEI, 2023). A nivel educativo, Arequipa cuenta con dos unidades de gestión educativa local (UGEL), la UGEL Norte y la UGEL Sur, que tienen entre sus funciones el cargo de la gestión de las Instituciones Educativas de la Educación Básica Regular, respondiendo por ello ante la Gerencia Regional de Educación, el Gobierno Regional y el Ministerio de Educación.

En Perú, el Reglamento de la Educación Básica Regular recoge la necesidad de dar respuesta al desafío de la universalización de una educación de calidad y equitativa, subrayando la importancia de reconsiderar la orientación pedagógica en pro de reducir las desigualdades y el fracaso escolar. Por ello, se plantea la necesidad de repensar un cambio de paradigma en la Formación Inicial Docente (Minedu, 2019). A razón de ello, el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente alude al imperativo de desarrollo de acciones para la innovación en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, que partan de las necesidades, intereses, características y capacidades de los estudiantes de Educación Superior y persigan la autonomía, el compromiso y el involucramiento de estos en su proceso formativo. Así, se busca una Formación Inicial Docente que permita promover un aprendizaje constructivo para la formación

de profesionales estratégicos que contribuyan a mejorar los entornos en los que se desarrollan las niñas y niños peruanos. Así, de acuerdo con la visión de la educación que desarrolla el Proyecto Educativo Nacional al 2021, «La Educación que queremos para el Perú», aprobado por Resolución Suprema 001-2007-ED, la formación docente ha de orientarse para que:

> [...] todos los ciudadanos desarrollen su potencial desde la primera infancia, accedan al mundo letrado, resuelvan problemas, practiquen valores y sigan aprendiendo a lo largo de la vida. Además, todos asumen su ciudadanía y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país, combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales. (p. 15)

En este marco, las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas (EESP), como centros especializados en la formación futuros profesionales para la educación básica regular según el Plan de Estudios de Educación Inicial (Minedu, 2019) y, en particular, la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa (EESPPA), como caso seleccionado, es el escenario idóneo para el desarrollo de una formación docente de tres meses en el método (A)NINFA —presentado en el bloque II— a partir del método ECO; es decir, para el desarrollo de la experiencia ECO-(A)NINFA. De acuerdo con ello, los participantes en la experiencia son 70 docentes en formación de Educación Superior de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa (EESPPA), alumnas de 5A y 5B de V Ciclo de Educación Inicial, y el alumnado de 3 centros de Educación Inicial situados en zonas periurbanas de la ciudad con indicadores de vulnerabilidad social donde estas realizan prácticas pedagógicas con motivo del Proyecto de Cooperación al Desarrollo (Colibrí) «Formación docente en alfabetización temprana en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa para la garantizar una fehaciente transición en el proceso de alfabetización de la Educación inicial a la Primaria y propiciar el desarrollo, la inclusión y la transformación social en Perú» (Referencia AYD03-23) de la «Convocatoria de Actividades y Proyectos de Cooperación al Desarrollo (curso 2022-23)» de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla.

La formación se propone en V Ciclo, tercer curso académico, ya que, de acuerdo con el Plan de Estudios de Educación Inicial, se desarrolla el curso de «Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia», que tiene por propósito que los docentes en formación comprendan el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia, así como el proceso de adquisición del sistema de escritura considerando las características de los niños y la diversidad de contextos socioculturales de donde provienen los niños desde la educación inclusiva. Así, en un marco de referencia donde la alfabetización es «desde el enfoque comunicativo

y de las prácticas sociales del lenguaje situado en contextos socio culturales distintos, (y) los estudiantes aprenden a identificar y desarrollar situaciones comunicativas en las que los niños exploran y usan el lenguaje oral, escrito y multimodal» (Minedu, 2019, p. 97), el método (A)NINFA supone una contribución como modelo a seguir, tanto desde su aporte teórico como desde la realización de los módulos de práctica e investigación de las docentes en formación, que consisten en la realización de las actividades de práctica pedagógica en los centros de aplicación e instituciones educativas en convenio con la EESPPA.

En este sentido, la formación inicial docente en el modelo mixto se alberga en el marco el Proyecto de Innovación Docente «Docencia Emocional con ECO en el Marco de los ODS (Objetivos para el Desarrollo Sostenible) » del «IV Plan Propio de Docencia: Apoyo a la innovación docente - Redes de Colaboración para la Innovación Docente. Convocatoria 2022/2023 (REF. 221B) » de la Universidad de Sevilla, donde el método ECO, desde su creación, se implementa como metodología activa en Educación Superior. De acuerdo con ello, el principal propósito del método ECO es que el alumnado de Educación Superior, en este caso, docentes en formación, desarrollen competencias profesionales desde el diseño centrado en las personas y el afrontamiento de desafíos y soluciones para la mejora de las realidades educativas y sociales en el desarrollo de tres fases fundamentales: 1) «Explorar», 2) «Crear» y 3) «Ofrecer». De manera, que en la primera fase se procura detectar las necesidades reales de un contexto sociocultural determinado para posteriormente solventarlas acorde al saber científico, en la segunda fase se barajan nuevos modos de hacer que precisan inspiración, ideación, implementación, empatía, definición, prototipado y evaluación, y en la tercera fase se pone en marcha las acciones pertinentes con la coimplicación de las personas beneficiarias de la comunidad educativa (Melero *et al.*, 2020, Torres-Gordillo *et al.*, 2020).

En particular, el método ECO se asienta en el planteamiento de 12 desafíos para el desarrollo de competencias de los docentes en formación en materia de alfabetización temprana, con base en el programa de la asignatura «Lengua Española y su Aplicación a la Lingüística Infantil» en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en España y el Proyecto de Innovación «Curso electivo de Alfabetización Temprana en el marco del método ECO» desarrollado en la EESPPA en Perú (De la Calle, 2023; de la Calle, 2024). Tal como se presenta en la Tabla 1:

Tabla 1. Desafíos de la experiencia ECO-(A)NINFA

FASE	DESAFÍO	BREVE DESCRIPCIÓN
Explorar	1. Equipo	Crear un equipo de trabajo, configurar las funciones y establecer un compromiso
	2. Marco y Fuentes	Conocer cómo ha de abordarse la alfabetización temprana de acuerdo con la legislación educativa y el conocimiento científico
	3. Destinatario	Acceso al campo y análisis de la realidad social, características socioculturales, identidades, diversidad, multialfabetizaciones, etc.
	4. Reto	Definición de un reto ajustado a la realidad y de acuerdo con la base teórica
Crear	5. Imagina	Qué propuestas podrían realizarse que fuesen realistas e innovadoras según el método (A)NINFA
	6. Solución	Selección y desarrollo de la mejor propuesta
	7. Prototipo	Diseño de la situación de aprendizaje y acciones en 2D y 3D
	8. Validación	Desarrollo de la acción correspondiente con el propósito de realizar adaptaciones y mejoras para las acciones sucesivas
Ofrecer	9. Celebra	Implementación de la situación de aprendizaje y celebración en convivencia escolar
	10. Entregables	Productos de la experiencia (portfolio, diario de campo, materiales, vídeo de la experiencia, etc.)
	11. Resonancia	Evaluación del proyecto en la realidad y práctica docente
	12. Difusión	Participación en el Congreso y web del proyecto

En el compartir de la experiencia ECO-(A)NINFA, se presenta a continuación el capítulo 2 de este bloque, donde se muestra cómo han sido abordados los desafíos de la primera fase, «Explorar», en el capítulo 3, de la segunda fase, «Crear», y en el capítulo 4, de la tercera fase, «Ofrecer».

2.

Primera fase: Explorar

Ana María de la Calle Cabrera
Silvia Dolores Quispe Flores
Raúl Chalco Fernández
Wilma Eudocia Borda Soaquita
Magda Amparo Medina Velásquez

La experiencia ECO-(A)NINFA comienza con la coordinación del equipo que participa en el Proyecto de Cooperación al Desarrollo Colibrí. Así, se definen las pautas para el desarrollo de la formación dentro del programa educativo de las alumnas de V Ciclo, en consideración de procedimientos particulares amparados por el Área de Unidad Académica, el Área de Innovación e Investigación y el Área de Práctica Pre-profesional e Investigación de la EESPPA. De este modo, la formación se enmarca en del formato del curso electivo con una dedicación de 4 horas teóricas y 4 horas prácticas a la semana por grupo (V Ciclo A y V Ciclo B), durante 3 meses del semestre par, y se vincula con las prácticas profesionales de las alumnas en los centros educativos (durante 8 semanas lectivas).



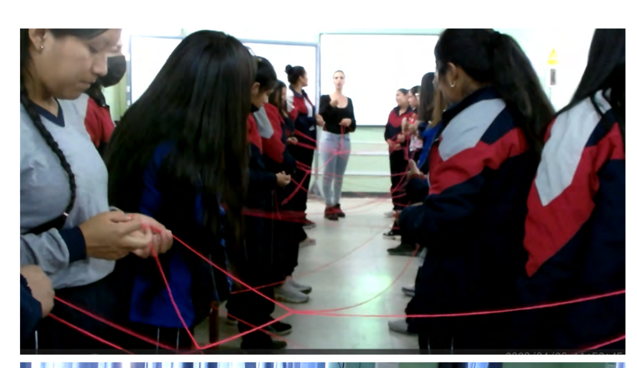


La primera fase, «Explorar», se desarrolla durante las 7 primeras semanas de la formación (del 17 de abril al 21 de mayo) —coexistiendo con la segunda fase, «Crear,» durante las 2 últimas de estas semanas y con esta y la tercera fase durante 7 semanas más—. Esta se realiza durante las 5 primeras semanas en las infraestructuras de la EESPPA y el resto, en estas y en los centros educativos.

Durante estas 5 primeras semanas se insiste en el acercamiento de la docente del curso –creadora del método (A)NINFA– al grupo-clase, a los espacios, a los recursos, etc., y a la inversa, en una introducción a la temática de estudio (base teórica) y en el conocer de estrategias y técnicas para realizar un análisis de la realidad que permita averiguar a cerca de las particularidades e idiosincrasia de las realidades donde se habrá de estar inmersos, ocupando los espacios de horas teóricas y prácticas. Asimismo, durante las 2 semanas siguientes se incorpora la visita a los centros para hacer efectivo dicho análisis, en los espacios de horas prácticas, coincidiendo con los espacios de sus prácticas profesionales.

La formación comienza con una primera ponencia en la Sala de Grados, donde se presentan a las alumnas y docentes de la EESPPA, el «Curso electivo de Alfabetización Temprana en el marco del método ECO» y sus antecedentes. A partir de lo cual se trata de situar a las alumnas en las particularidades del método ECO y en una primera aproximación al método (A)NINFA y darles a conocer las experiencias realizadas en la asignatura «Lengua Española y su Aplicación a la Lingüística Infantil» de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en España.

A continuación, se produce el aterrizaje con cada grupo dentro de las aulas; aunque, preferentemente, en las Salas de Computadoras, donde se persigue que las estudiantes puedan tener acceso a la búsqueda de información *in situ* para fomentar sus competencias de indagación junto al pensamiento crítico. En primer lugar, se genera una dinámica de presentaciones, basado el uso de un «hijo rojo», donde se persigue que las alumnas respondan a la pregunta «¿Quién soy?» resaltando sus potencialidades a la par que se les va dirigiendo hacia la toma de conciencia de la red de afectos que nos conecta junto a otros cuerpos (lo cual se relaciona más adelante con la «Leyenda del hilo rojo»).





Posteriormente, se invita a reflexionar acerca de la «mentalidad de crecimiento» y su relación

con la formación continua, la innovación y todo aquello que emerja del compartir, a partir de dos estímulos provocadores que son el visionado de un vídeo (cuya protagonista es Calor Dweck, profesora de Psicología Social en la Universidad de Stanford, experta en *mindset*) y un «juego de rol como aprendiz y futuro docente» donde se les condiciona a tomar un rol de observador pasivo, observador activo, participante o líder en la discusión sobre el mismo. A partir de ello, se genera un marco de sensibilización a nuevos modos de hacer y la actitud a tomar como agente educativo. Asimismo, esto supone la base para abordar el primer desafío.

1. Desafío 1: Equipo

El trabajo en equipo se considera como imprescindible en la implementación de la experiencia ECO-(A)NINFA. Tanto es así que es un desafío en sí mismo la configuración y pertenencia de las alumnas a un equipo de trabajo donde estas compartan expectativas, intereses y afinidades a la par que diverjan en sus capacidades, personalidades y/o aspectos socioculturales. Por ello, inicialmente, se realiza una serie de dinámicas de grupo para favorecer la comunicación, enfrentarlas a la resolución de conflictos y hacerlas reflexionar sobre sus potencialidades, sobre sus capacidades de liderazgo, sus habilidades sociales y sobre la importancia de la cohesión grupal. De modo que, a partir de ello, tras el compartir general, puedan agruparse (3 o 4 miembros) y estudiar cuáles pueden ser sus funciones dentro del equipo de trabajo.

En este punto, se vuelve a recordar aquello que es esperado en el curso de acuerdo con sus competencias y productos de evaluación, y se presenta el cronograma de la asignatura, el cual es flexible a los imprevistos y la propia dinámica del aula. De modo que, considerando todo lo anterior, las alumnas puedan hacer una asignación de las funciones que pueden asumir dentro del grupo para dar respuesta al resto de desafíos, estableciendo, si así lo consideran, roles (tales como coordinador, investigador, redactor, etc.), y también acordar cuáles podrían ser las consecuencias de la falta de incumplimiento con el equipo, pudiendo dejar constancia de la rotación de los roles o de la reasignación como medida resolutiva ante imprevistos acontecidos. Tras el estudio detenido de cómo poder optimizar el trabajo en equipo y alcanzar un consenso, estas han de redactar un documento a modo de «Compromiso/Contrato de Trabajo», que habrán de firmar como evidencia de su asumir de responsabilidades. Después, este se comparte con la docente del curso a modo informativo por si se requiriese su intermediación de la misma ante la resolución de posibles conflictos. A partir de este momento, todos los desafíos que se enmarcan en la asignatura han de ser abordados en equipo.

2. Desafío 2: Marco y fuentes







Las alumnas son encauzadas al aprendizaje de una aproximación al método (A)NINFA, puesto que este supone una gran complejidad teórica en la consideración de distintas perspectivas. En este sentido, se parte de aquello que resulta más accesible para las alumnas de acuerdo con su aprendizaje previo, como es lo cognitivo o el eje principal de los Facilitadores, para desde esa base ir integrando unos principios metodológicos acordes con el resto de ejes principales del método (A)NINFA: (A)mor, Naturalización, Inter-intra-acción , Facilitadores y Apertura. En primer lugar, se expone al alumnado ante la necesidad de reflexionar sobre qué es la alfabetización y cómo habría de abordarse de acuerdo con la normativa de Educación Inicial con relación al Área de Comunicación y de modo integrado a partir de las situaciones de aprendizaje, y, posteriormente, se desarrollan una serie de sesiones teóricas-prácticas que les permiten un acercamiento a la base teórica del método.

Las alumnas tienen acceso a documentos de interés, proporcionados por la docente del curso, en la Plataforma de TEAMS de la EESPPA, en el espacio creado para la asignatura. Sin embargo, más allá se eso, se motivará a una metodología donde esté presente su papel activo y un aprendizaje basado en la investigación. En este sentido, las alumnas serán orientadas para que puedan hacer búsqueda de fuentes fiables y con aval científico que puedan dar respuesta a sus curiosidades y a las necesidades que emergen de los contextos educativos en los que han de verse inmersas para afrontar un reto con relación al método (A)NINFA (donde desarrollan el aprendizaje experiencial). Así, se alen-

tará a la búsqueda de materiales complementarios que sean manuales, libros y artículos científicos.

3. Desafío 3: Destinatarios







Las alumnas han de desarrollar su aprendizaje experiencial en centros educativos donde se encuentran los destinatarios de las prácticas de alfabetización situadas acorde al método (A)NINFA (en 8 sesiones, 8 semanas lectivas, desde el 8 de mayo al 9 de julio, durante un día a la semana, martes o jueves). Estos centros son seleccionados entre aquellos con los que la institución tiene acuerdo para el desarrollo de las prácticas profesionales con relación a la capacidad de los mismos para acoger a conjunto de nuestras alumnas, a su apertura a acoger a un equipo en cada aula, al método innovador y a la participación activa de las alumnas en el diseño e implementación de acciones. A razón de ello, se redactan oficios para los centros desde el Área de Práctica Pre-profesional e Investigación de la EESPPA y, junto con la coordinadora de este, la docente del curso realiza visita a los mismos y se reúne previamente con su equipo directivo para poder dar información sobre el Proyecto de Cooperación al Desarrollo Colibrí (y todos sus pormenores) y establecer acuerdos y protocolos de actuación. A partir de ello, los centros colaboradores son: IEI Aldeas Infantiles SOS Perú situado en Mariano Melgar, IEI José Santos de Atahualpa e IEI Zamácola.

Antes del desarrollo de las prácticas profesionales, las alumnas han de anticiparse y tratar de averiguar a cerca de los destinatarios de los centros educativos y su entorno a través de la búsqueda de información en páginas webs oficiales e institucionales y de los propios centros. Además, apoyan en la preparación de unos trípticos informativos para las familias para que los centros puedan difundirlos y recaudar las autorizaciones pertinentes para participación, la recogida de información mediante grabación autorizada y difusión de la experiencia. A partir de este primer análisis documental, se realiza, en un primer momento, un análisis observacional como agente externo, mediante el uso de entrevista a agentes de la comunidad educativa (directora y profesoras de aula) y observaciones de sus dinámicas para comprender la realidad social y educativa de los destinatarios (durante las 2 semanas primeras de su periodo en prácticas/2 sesiones) y, seguidamente, un análisis observacional participante como agente que se integra en la comunidad (durante las 7 semanas más del periodo de prácticas/6 sesiones al respetar los días feriados). En este sentido, las alumnas han de conocer las particularidades, necesidades, potencialidades e intereses de los destinatarios, recaudar toda la información posible a nivel de organización y programación de centro y aula o de funcionamiento de otras instituciones colaboradoras y de las demandas de los docentes de los centros en pro de una educación de calidad, de su entorno cercano, de su barrio, de sus familias, etc.

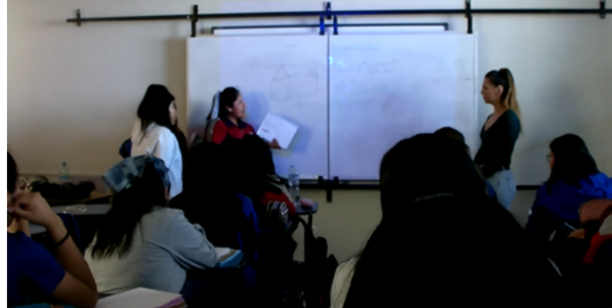
4. Desafío 4: Reto

Las alumnas han de identificar un reto ajustado a la realidad educativa y social de los destinatarios de acuerdo con la búsqueda de la mejora educativa, la inclusión y justicia social a través de su participación en el desarrollo de prácticas de alfabetización situadas acordes al método (A)NINFA. Se trata de determinar, en coordinación con las docentes de los centros, qué es aquello que podría suscitar su intervención de acuerdo con las peculiaridades del contexto y las posibilidades del método (A)NINFA para proponer soluciones desde la atención a la diversidad. No se trata de dar las respuestas, pues eso, llegará más tarde, conforme vayan desarrollando mayor conocimiento sobre la temática y adquiriendo las competencias necesarias. Una vez definido el reto, el equipo lo comparte con el resto de los compañeros y compañeras y la docente del curso (Audiencias), para que puedan retroalimentar y hacer críticas constructivas que permitan enriquecer la propuesta, aportando comentarios que resalten aquello que les parece un acierto, aquello que consideran susceptible de mejora y aquello que sea una alternativa a eso que cabría mejorar (#asísí, #asíno, #ysi).

Los retos plantedos, como cabía esperar, fueron diversos. Sirvan de muestra estos ejemplos: ¿Cómo acoger en las prácticas de alfabetización los discursos

sobre los sísmos, por pertenecer al entorno natural de los niños, generando unas acciones donde los niños se relacionen con el volcán a través de los materiales, sus vivencias, la experimentación y un marco de fantasía donde se active la ética del cuidado y solidaridad con este y entre ellos? ¿Cómo hacer que se tome conciencia de la importancia de la multimodalidad y lo corporal en los discursos a partir del desarrollo de acciones que permita a los niños explorar sensaciones con y a través de los materiales de su entorno? ¿Cómo se puede sensibilizar en los hábitos de alimentación saludable en las prácticas de alfabetización de acuerdo con un papel activo del niño en la construcción de artefactos multimodales que atiendan sus intereses y fomenten la creatividad? ¿Cómo procurar prácticas de alfabetización donde los niños sean los protagonistas de las narrativas y se generen espacios para la expresión artística?







5. Conclusiones

La primera fase, «Explorar», implica la base de la experiencia ECO-(A)NINFA desde la organización de todo aquello que es necesario para que pueda desarrollarse la formación docente con éxito. Esta fase involucra 4 desafíos; en el «Desafío 1. Equipo» se dedica importancia y espacio de tiempo para la configuración del equipo de trabajo desde el establecimiento de un «compromiso/contrato de trabajo», en el «Desafío 2. Marco y Fuentes» se expone al alumnado ante la necesidad de conocer las bases legislativas y conocimientos de la asignatura y otros que pudieran orientar los retos, en el «Desafío 3. Destinatarios» se motiva y acompaña al alumnado a realizar un análisis de la realidad en pro-

fundidad y en el «Desafío 4. Reto» se plantea cuál puede ser el propósito de las acciones en los centros según las particularidades/idiosincrasia de la realidad social y educativa y desde una aproximación a lo cognitivo o el eje principal de los Facilitadores, para, desde esa base, ir integrando unos principios metodológicos acordes con el resto de ejes principales del método (A)NINFA: (A)mor, Naturalización, Inter-intra-acción, Narrativas y Apertura.

3.

Segunda fase: Crear

Ana María de la Calle Cabrera
María Rosa Gaona
Ivette Shirley Parientes Arenas

La segunda fase, «Crear», comienza en la sexta semana de la formación (a partir del 8 de mayo), en el momento en que las alumnas comienzan a hacer sus prácticas pre-profesionales en los centros educativos. Es, a partir del contacto con la realidad educativa y social de los centros cuando se delimita el reto a abordar y comienza, a la par, a dilucidarse alternativas de propuestas. Esta segunda fase se combina a partir de este momento con la tercera fase, «Ofrecer», ya que, cuando se logra definir el reto en ese contacto con la realidad, se comienza a diseñar la situación de aprendizaje e implementar sus acciones de modo secuencial a medida que se va avanzando en el proceso, entrelazándose el diseño de nuevas acciones («Desafío 5. Imagina», «Desafío 6. Solución», «Desafío 7. Prototipo», «Desafío 8. Validación»), de acuerdo con la implementación de la que fue diseñada previamente («Desafío 9. Celebra»), atendiendo de esta forma lo que emerge en ellas. Así, el diseño de la situación de aprendizaje —con sus acciones— se aborda en la EESPPA y la implementación de esta en las escuelas —a través de sus acciones— se realiza semana a semana. En definitiva, la segunda fase, «Crear,» tiene una duración de 7 semanas lectivas, involucrando a todas las sesiones de prácticas pre-profesionales —y, por tanto, de la tercera fase, «Ofrecer»— a excepción de la última (que supone el cierre de la experiencia).

La tercera fase convive con la primera fase, «Explorar». Por un lado, conforme avanza la formación, las alumnas van indagando cada vez más en el «Desafío 2: Marco y fuentes», puesto que, en el diseño de las situaciones de aprendizaje, han de conocer y manejar las bases curriculares de la Educación Inicial, interiorizar los principios metodológicos del método (A)NINFA, expresamente, a partir de lo cognitivo o el eje principal de los Facilitadores (por ser punto de inicio del conocimiento de las estudiantes en un acercamiento al método) y, de modo implícito, en el resto de ejes principales del método (A)NINFA: (A)mor, Naturalización, Inter-intra-acción, Narrativas y Apertura; y complementar con otro conocimiento demando por las particularidades de la realidad de los centros mediante la búsqueda de materiales complementarios que sean manuales, libros y artículos científicos.

Por otro, con relación al «Desafío 3: Destinatarios» y al «Desafío 4: Reto», se ha de tener presente que la delimitación del reto no supone el fin de la explo-

ración del entorno en esta experiencia ECO-(A)NINFA, pues la inmersión en la realidad e identificar las características de los destinatarios requiere tiempo. Dos semanas no son suficientes para que las alumnas puedan conocer la complejidad e idiosincrasia de una realidad. En este caso, sobre todo, se hace necesario atender a matices en la reorientación del reto. Pero, además, dos semanas también son muy escasas para que estas puedan ser consideradas como parte de la comunidad y para que estas sientan la pertenencia a esta. De hecho, difícilmente pueda lograrse a lo largo de la formación (aunque esto es algo buscado), dada la limitación de la duración de esta a tres meses y del periodo de prácticas pre-profesionales a dos de ellos. En consecuencia, mientras las alumnas estén en los centros estarán aprendiendo a cerca de los conocimientos socioculturales de la comunidad a la que deseamos pertenencia (y desde la relación envolvente con lo humano y más-que-humano, sus conocimientos socioculturales según sus prácticas sociales anteriores se enredarán en la red de afectos también).

Durante toda la experiencia ECO-(A)NINFA, las alumnas cuentan con el acompañamiento y la retroalimentación proactiva y retroactiva en su proceso de aprendizaje de la docente del curso (creadora del método (A)NINFA). No obstante, es a partir de este momento cuando las estudiantes cuentan con este apoyo tanto en la EESPPA como en los centros educativos. Asimismo, especialmente, tienen el acompañamiento de otras dos docentes que son miembros del proyecto de innovación, de una de ellas en apoyo con relación a la creación de recursos y de la otra, en el seguimiento de sus prácticas en los centros.

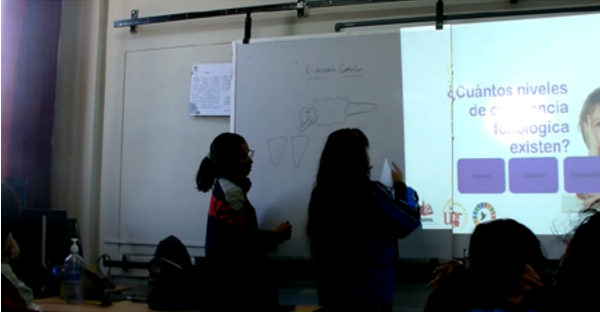
1. Desafío 5: Imagina, y Desafío 6: Solución

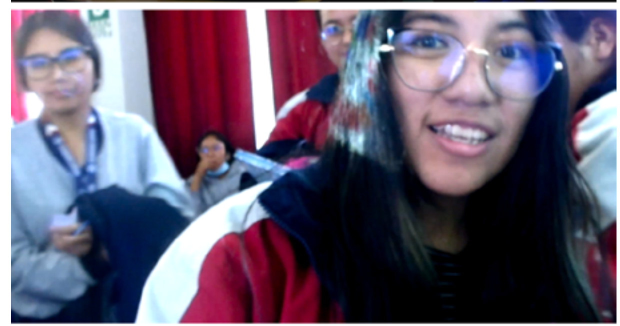
Una vez que las alumnas hayan identificado el reto ajustado a la realidad educativa y social de los destinatarios, tratarán de imaginar posibles acciones donde se considere las particularidades de esta, propuestas que se puedan integrar en las dinámicas de los centros, en sus programaciones y en el espacio de los talleres (supone enmarcar las actuaciones en ese espacio cedido por los centros en intervalos de 45 minutos por sesión) y que, al mismo tiempo, responda a los intereses e identidades del alumnado de las escuelas. No habrán de olvidar que las prácticas de alfabetización que se propongan han de abordarse desde la interdisciplinaridad y desde la búsqueda de la mejora educativa, la inclusión y justicia social. Asimismo, deben ser propuestas lúdicas que motiven el aprendizaje colaborativo, significativo y activo desde la experimentación, donde los materiales tengan protagonismo y los artefactos creados por los niños. Habrán de pensar, en inicio, cómo desarrollar acciones desde el enfoque comunicativo que alberguen el desarrollo de los Facilitadores, entendidos como precursores cognitivos (conciencia fonológica, conocimiento de las letras y la orientación

visoespacial de los signos ortográficos) y como la presencia de estímulos del contexto letrado (carteles, *ticket*, recetas, listas de compra, cuentos, etc.).

Después, sobre eso, sumar algunas otras consideraciones conectadas con resto de ejes principales del método (A)NINFA. Con relación al eje principal (A)mor, han de revalorizar la presencia del material en las prácticas, buscar en su trasfondo una ética del cuidado, la educación en valores y para la sostenibilidad y procurar la inclusión de todos los niños. En pro de la Naturalización, han de favorecer el encuentro respetuoso del niño con su esencia natural y con los elementos de la naturaleza a través de la experimentación con el entorno y el juego y, además, fomentar el aprendizaje por descubrimiento y la creatividad. En respuesta a la Inter-intra-acción, considerar en el aprendizaje colaborativo a los agentes no humanos y las corporeizaciones de los discursos —lo que implica no censurar la presencia de objetos, sonidos, imprevistos, improvisaciones o las notas de humor, entre otro (ni verlos como elementos disruptivos en las prácticas de alfabetización)— y apreciar la interculturalidad. En atención al eje de las Narrativas, han de garantizar la presencia de narrativas acordes a la construcción de los mundos infantiles desde la escucha del niño y la consideración de sus artefactos como material didáctico con valor identitario. Por último, en el deseo de integrar el eje de la Apertura, han de considerar al niño en igual respecto al adulto y asumir la responsabilidad









de reconducir o negociar la situación de aprendizaje y del logro de una praxis basada en el cuidado del otro como de sí mismo, de acoger lo emergente e inesperado, de considerar el aprendizaje en situaciones cotidianas y, en la medida de lo posible, de procurar espacios de aprendizaje fuera del aula donde sea posible el contacto con las personas, objetos y animales de sus dominios y en/con la naturaleza.

En consideración de todo lo anterior, el equipo ha de compartir una lluvia de ideas con relación a aquello que cabría a hacer en sus prácticas de alfabetización situadas acorde al método (A)NINFA, tomar decisiones al respecto y delimitar posibles acciones. Finalmente, deben seleccionar y desarrollar la mejor propuesta; es decir, han de establecer sobre qué versa la situación de aprendizaje, qué primera acción pueden desarrollar, qué principios metodológicos están integrando del método (A)NINFA, qué otras metodologías, qué recursos necesitan, a quiénes van a implicar, cuáles serán los espacios, cómo van a participar los niños en la creación de artefactos, cómo integran lo lingüístico y corporal, cómo se aborda la interdisciplinaridad, cómo tiene cabida los Objetivos de Desarrollo Sostenible, etc.

2. Desafío 7: Prototipo

Las alumnas plasman su propuesta elaborando un diseño en 2D, es decir, mediante un croquis, o yendo más allá mediante la elaboración de una maqueta. Se trata de recrear cómo sería la primera acción de acuerdo con todas las premisas que han tenido a bien en considerar en la etapa anterior a la par que programan la situación de aprendizaje (áreas, competencias, capacidades, desempeños, estándares de aprendizaje, recursos, metodología, temporalización y una posible secuencia de acciones). La idea es que, al plasmar la primera acción de la situación de aprendizaje en 2D y/o 3D, las alumnas puedan reflexionar sobre aspectos que, *a priori*, se estaban escapando de su diseño y que son relevantes de acuerdo con los principios metodológicos del método (A)NINFA, el análisis de la realidad u otras circunstancias, hechos o factores.

Además, se trata de una propuesta abierta a las mejoras que ellas mismas encuentren en el proceso de prototipado, además de acogedora de aquellas sugerencias que sus compañeras y la docente del curso le ofrezcan en una nueva audiencia donde el equipo comparta el prototipo. De modo que se pueda recibir nuevamente retroalimentación y críticas constructivas que permitan enriquecer su propuesta, desde el aporte de comentarios que resalten aquello que se considera un acierto, aquello que se cree susceptible de mejora y aquello que pueda ser una alternativa o posible solución a eso que cabría mejorar (#asísí, #asíno, #ysi). En esta línea, es necesario hacer reflexionar a las estudiantes sobre cómo el niño va a participar en la construcción de los artefactos, en

cómo se puede dar la opción a este de integrar sus discursos corporales más allá de lo lingüístico, cómo las acciones van más allá de una práctica letrada a una práctica social donde tuviese cabida un aprendizaje para la vida y el desarrollo integral de las personas y el desarrollo sostenible para sus/las ecologías/sociedad/naturaleza, en cómo pueden transformar las dinámicas más tradicionales y autómatas en algo con valor identitario para los niños, etc.






3. Desafío 8: Validación

Este desafío comienza con la implementación de la primera acción diseñada en el marco de la situación de aprendizaje. Ello supone en desarrollo de una sesión de 45 minutos donde se respetará la estructura introducción, desarrollo y cierre. Las alumnas pueden, pues, probar el diseño de la situación de aprendizaje y moldearlo para atender aquello que emerge/inesperado (que hace que requiere que la situación de aprendizaje se vaya construyendo en el propio proceso). Pues recordemos que el método (A)NINFA apuesta por la programación de la situación de aprendizaje en fases (o sea, por programar siempre antes de






ejecutar; pero, primero una fase y, en función de hacia dónde se va derivando el aprendizaje, la siguiente), desde la conciencia de que ante una propuesta/diseño existen múltiples opciones de desarrollo de acuerdo con la comunicación afectiva que suceda entre los cuerpos. En virtud de una agencialidad que involucra los cuerpos humanos y no humanos, el desarrollo de la acción ha de contemplar el facilitar a los niños recursos para que creen sus artefactos y, también, que estos sean apreciados y usados como material didáctico reutilizable en el desarrollo de sesiones siguientes y/o formar parte del escenario a través de su exposición.

A partir de este momento, las estudiantes han de recoger en un diario de campo la experiencia en los centros como evidencia del desarrollo de sus situaciones de aprendizaje y de cómo esta se va construyendo de acuerdo con lo que «llegar-a-ser» y surge de una manera inesperada para el adulto-docente (ellas) en su implementación. Al mismo tiempo que, le sirva de herramienta de evaluación del aprendizaje del alumnado (de dónde se parte, qué se recuerda, cómo de funcionales y significativos están siendo los aprendizajes, qué motivación ha suscitado en el alumnado, qué conclusiones se alcanzan..., incluso cómo valoran los niños las sesiones) y de la propia práctica docente (al reflexionar, por ejem-

plo, sobre qué quedó sin atender y podría ser una «línea de fuga» para la siguiente acción, qué posibilidades de mejoras hay, si se obviaron principios metodológicos, etc.).

4. Conclusiones

La segunda fase, «Crear», comienza en el momento en que las alumnas tiene información documentada y observacional de las realidades y han definido su reto acerca del desarrollo de prácticas de alfabetización situadas según en método (A)NINFA. Esta se compone por 4 desafíos, que tienen una estructura cíclica, conectada con la tercera fase. «Ofrecer». Así, en el «Desafío 5. Imagina», han de imaginar posibles acciones donde se considere las particularidades de esta, propuestas que se puedan integrar en las dinámicas de los centros, en sus programaciones y en el espacio de los talleres y que, al mismo tiempo, responda a los intereses e identidades del alumnado de las escuelas; en el « Desafío 6. Solución », se llega a la elección y desarrollo de la que consideren la mejor propuesta (por lo que han de establecer sobre qué versa la situación de aprendizaje, qué primera acción pueden desarrollar, qué principios metodológicos están integrando del método (A)NINFA, etc.); en el «Desafío 7. Prototipo», han de plasmar la pri-





mera acción de la situación de aprendizaje en 2D y/o 3D (y sucesivas en fases), recibiendo retroalimentación para la mejora de la propuesta (#asísí, #asíno, #ysi); y, por último, en el «Desafío 8. Validación», han de implementar la primera acción diseñada en el marco de la situación de aprendizaje para, a partir de ello, reorientar las siguientes acciones de la situación de aprendizaje.

4.

Tercera fase: Ofrecer

Ana María de la Calle Cabrera
Miriam Yanina Catacora Arismendi
Jesús Conde Jiménez
Ángela Martín Gutiérrez

La tercera fase, «Ofrecer», es la última fase de la formación y tiene una duración de seis semanas lectivas (7 semanas incluyendo días festivos). Tiene inicio en la octava semana de la formación (a partir del 22 de mayo hasta el 9 de julio), ya que, tras una primera toma de contacto con la realidad y análisis de esta durante las dos semanas previas, las alumnas se disponen a realizar una secuencia de acciones en el marco de la situación aprendizaje diseñada y reorientada en el propio proceso. De modo que esta se combina con la segunda fase, «Ofrecer», desde el momento en que se logra definir el reto en ese contacto con la realidad y se comienza a diseñar la situación de aprendizaje e implementar sus acciones. También se combina con la primera fase «Explorar», pues, conforme avanza la formación, las alumnas van indagando cada vez más en el «Desafío 2: Marco y fuentes» y el «Desafío 3: Destinatarios» (tal como ocurría en la segunda fase).

El desarrollo de esta fase requiere que el Proyecto de Cooperación al Desarrollo (Colibrí) «Formación docente en alfabetización temprana en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa para la garantizar una fehaciente transición en el proceso de alfabetización de la Educación inicial a la Primaria y propiciar el desarrollo, la inclusión y la transformación social en Perú» (Referencia AYD03-23), financiado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla se enmarque dentro de un proyecto de innovación educativa en la EESPPA que ampare modificaciones en el desarrollo de las prácticas profesionales de acuerdo con el programa educativo de las alumnas de V Ciclo. Así, ante la Dirección de la EESPPA se presenta el Proyecto de Innovación «Curso electivo de Alfabetización Temprana en el marco del método ECO», el cual es aprobado por la Resolución Directorial 410-2023-DG-EESPPA, donde queda constancia de que el proyecto de innovación está dirigido al alumnado de V Ciclo de Educación Inicial, alumnas de 5A y 5B, en pro de aseverar una formación en materia de alfabetización temprana a través del método ECO («Explorar», «Crear» y «Ofrecer»). Además, recoge cómo la formación persigue el desarrollo de competencias profesionales de las alumnas hacia el diseño e implementación de programaciones educativas en contextos reales acordes al desarrollo de la experiencia ECO-(A)NINFA, donde la formación en alfabetización temprana se realiza de acuerdo con un modelo mixto apoyado por los

modelos de aprendizaje de la lectura temprana e inicial en español delimitados científicamente por la docente (creadora del método (A)NINFA) y los hallazgos alcanzados en análisis parciales de estos (modelo EARLI y modelo ALICIA) (De la Calle, 2017; de la Calle, 2019; de la Calle *et al*., 2018, de la Calle *et al*., 2019, de la Calle *et al*., 2021); así como, en consideración de los hallazgos de otras investigaciones acordes a los NEL y el neomaterialismo (De la Calle *et al*., 2022a, 2022b; de la Calle y Caetano-Silva, 2023).

Este proyecto ampara realizar algunas adaptaciones en las prácticas pre-profesionales de las alumnas de acuerdo con el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente sobre el Programa de Estudios de Educación Inicial. De acuerdo con este, en respuesta al componente curricular «Formación en la práctica e investigación», las alumnas cursan el módulo «Práctica e investigación V» con el propósito de «fortalecer las oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con la IE de educación básica a través del proceso de inmersión, ayudantías individuales, así como la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual» (Minedu, 2019, p. 94). Sin embargo, la realización de la experiencia ECO-(A)NINFA requiere el desarrollo de la formación práctica de forma colaborativa (no individual), de acuerdo con los principios del método ECO y su «Desafío 1. Equipo».

Por otro lado, de acuerdo con los desempeños específicos, la actuación que cabría esperar por las alumnas sería de tipo observacional, de apoyo a la tutora del aula y de planificación de sesiones de aprendizaje de acuerdo con una posición de reflexión, análisis y triangulación de la información y de respuesta a las expectativas de aprendizaje, a las necesidades de aprendizaje y a las características socioculturales de los estudiantes. No obstante, de acuerdo con las fases del método ECO, se requiere la asunción de responsabilidad y autoridad en el desarrollo de las prácticas de alfabetización situadas según el método (A)NINFA por las docentes en formación. Al margen de estas dos salvedades, el módulo constituye el espacio idóneo para el desarrollo de la experiencia por presentarse como un «espacio investigativo y de reflexión para comprender la realidad educativa, el cual permite consolidar las bases de una intervención pedagógica ética, comprometida con la realidad educativa y sustentada en evidencias» (Minedu, 2019, p. 94).

A razón de ello, se estudia la estrategia de selección y asignación de las alumnas a los centros de prácticas con los que la EESPPA tiene convenio, pretendiendo una representación de la UGEL Norte y de la UGEL Sur. Entre los criterios, se subraya el hecho de que el centro reuniera el mayor número de aulas posibles, con el propósito de agrupar a las alumnas en el menor número de centros para facilitar el seguimiento de las prácticas profesionales. En esta dirección, desde el Área de Práctica Pre-profesional e Investigación de la EESPPA y, junto con la docente del curso, se redactan y entregan oficios a los centros preseleccionados. De modo que, tras una reunión con los equipos directivos

donde se da información sobre el Proyecto de Cooperación al Desarrollo Colibrí (y todos sus pormenores) y su relación con el módulo «Práctica e investigación V» y establecen acuerdos y protocolos de actuación, se seleccionan los 3 centros colaboradores: IEI Aldeas Infantiles SOS Perú situado en Mariano Melgar, IEI José Santos de Atahualpa e IEI Zamácola.

Las alumnas son asignadas a los centros en grupo de 3 y/o 4 personas, respetando su equipo de trabajo en el «Curso electivo de Alfabetización Temprana en el marco del Método ECO», en sus aulas de Educación Inicial/ Educación Infantil de 3, 4 y 5 años. Los martes, las alumnas de V Ciclo A, realizan sus prácticas en la escuela IEI Zamácola; mientras, los días jueves, las alumnas de V Ciclo B, realizan sus prácticas en las escuelas IEI Aldeas Infantiles SOS Perú e IEI José Santos de Atahualpa, en horario de 8:30 am a 1:30 pm.

1. Desafío 9: Celebra

Las alumnas están en los centros durante 8 semanas lectivas. Lo que posibilita el desarrollo de 2 sesiones de observación y 6 sesiones para el desarrollo de acciones. La última sesión debía ser un cierre de la experiencia ECO-(A)NINFA, dando lugar a una fiesta de despedida con los niños y niñas, en la que se integre, en la









medida de lo posible, aquello abordado en las acciones y resultado de estas. No necesariamente todas las acciones planificadas fueron desarrolladas; a pesar de su planificación, pudo quedar alguna sin llevar a la práctica, ya que pudieron interceder la necesidad de atender otra prioridad de los centros; sin embargo, en todo caso, se alcanzó un mínimo de 7 sesiones, incluyendo la sesión de cierre. Las sesiones, tal como se acuerda con los centros, han de enmarcarse en el espacio que estos destinan para el desarrollo de talleres (durante 45 minutos), a lo que se le solicito que tuviesen en consideración ubicarlos entre las 11:30 am y las 12:15 pm. No obstante, una vez comenzado el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, la satisfacción con estas por parte de la comunidad educativa lleva a los equipos directivos y tutoras de los centros a la decisión de que las actuaciones de las alumnas pudieran desarrollarse en un intervalo más amplio, llegando incluso a poder tener a disposición toda la jornada escolar. De modo que esta condición supuso también que las alumnas reorientaran el diseño en la segunda fase, «Crear» («Desafío 5. Imagina», «Desafío 6. Solución», «Desafío 7. Prototipo», «Desafío 8. Validación») a la par que se materializaban las prácticas de alfabetización situada en esta tercera fase, «Ofrecer». Todo ello es recogido también por las alumnas en sus diarios de campo.

2. Desafío 10: Entregables



En todo el proceso de la formación, las alumnas han de aportar distintos productos como actividades de evaluación de esta, pero también como puesta en valor de su aprendizaje y evidencia del desarrollo de buenas prácticas de alfabetización situada según el método (A)NINFA que se enmarcan en un proyecto educativo. En este sentido, las alumnas reciben una guía para realizar un proyecto, de acuerdo con este y al método ECO, y una plantilla a rellenar (ambos documentos sincronizados), con los distintos apartados que se hacen mínimamente necesarios de abordar. Toda actividad que se plantea en el aula está pensada para orientar y apoyar a las estudiantes en el diseño e implementación de ese proyecto (sirva de muestra, la discusión acerca de la «mente de crecimiento», la indagación en las bases legislativas, la reflexión sobre propuesta de actuación, etc.).



La guía plantea la necesidad de abordar 8 apartados. El primero de ellos consiste en una «Introducción a la propuesta de actuación» en la cual ha de explicarse en qué consiste el trabajo, reflejando el método ECO y las consideraciones que serían atribuibles al método (A)NINFA (es decir, aquello que fue presentado de acuerdo con sus ejes principales), así como la estructura de los apartados de este (por lo que supone el último punto a desarrollar, realmente). El segundo y el tercer apartado atiende a la primera fase, «Explorar», tratándose de una «Justificación teórica: Marco, Fuentes y Propósito» y el «Análisis









de la realidad: Destinatarios, Necesidad y Reto». Así, en respuesta al segundo, se hace necesario plantear cuál es el marco teórico y legislativo que soporta el proyecto, esto es, hacer referencia a la legislación vigente en Educación Inicial, la teoría y hallazgos de los estudios usados como base de la experiencia (materiales aportados por la docente del curso en TEAMS y otros fiables seleccionados por las alumnas), finalizando el apartado con la puesta en valor de la necesidad de hacer proyectos para abordar la alfabetización temprana; y, en respuesta al tercero, han de describir las características del entorno a nivel macro y micro donde se encuentra inmerso nuestros destinatarios, así como presentar el modo en que se ha obtenido la información; es decir, dar información detallada del entorno, el barrio, el centro (instalaciones, proyectos, metodologías, etc.), de las características sociodemográficas de la familia, el aula (instalaciones, modo de agrupamiento, programas y metodologías) y alumnado (ratio, intereses, necesidades, demandas, identidades, etc.), para, con ello, alcanzar la formulación del reto.

Por otro lado, el cuarto apartado corresponde a la segunda fase, «Crear» y a la tercera fase, «Ofrecer»; el apartado «Propuesta de actuación: Propuesta, prototipo, producto y evaluación» incluye tres subapartados relativos a «Diseño de la propuesta de ac-

tuación», «Implementación de la propuesta de actuación» y «Evaluación». Se trata de desarrollar una propuesta de actuación, diseñarla, implementarla y evaluarla. Habrán de plasmarse las competencias, capacidades y desempeños (los cuales deberán abarcar los contenidos del curso electivo y estar basados en la legislación vigente), temporización, recursos, metodología (principios del método (A)NINFA) y las acciones (siguiendo el formato de taller), aportándose también los prototipos en 2D (mientras, aquellos en 3D quedan a recaudo del Centro de Recursos de la EESPPA). Por otro lado, el desarrollo de la experiencia en los centros educativos a través del diario de campo incorporando evidencias (fotografías y un vídeo producido y editado que sintetice toda la experiencia a modo de *spot*). Por último, la evaluación, tanto de las sesiones, considerando los estándares de aprendizaje, como de la propia actuación (ya sea mediante una autoevaluación a partir de la definición de unos criterios, o de una heteroevaluación por parte de las tutoras de los centros y/o, también, desde la atención a la retroalimentación del nivel de satisfacción del alumnado con ella).

Por último, se han de cubrir tres apartados más: «Reflexión grupal a modo de conclusiones sobre el proyecto», «Referencias bibliográficas» y «Autoevaluación». A modo de conclusiones,









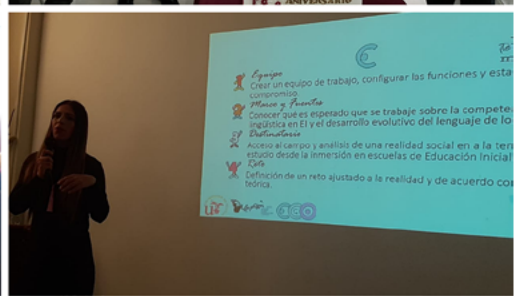
sería necesario compartir las percepciones sobre el trabajo realizado, sobre el aprendizaje adquirido mediante el mismo, sobre su uso funcional en el aula, sobre las limitaciones que pueden encontrar, sobre los beneficios, etc., haciendo uso, a tal fin, de un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Con relación a las referencias, ha de tenerse presente las normas APA 7.0. Antes de hacer el envío del trabajo, las alumnas han de comprobar que reúnen los requisitos mínimos para ser presentado a través de una autoevaluación grupal del mismo; de modo que les permita detectar posibles mejoras y solventarlas antes del envío definitivo (tales como: «Se abordan, desde los distintos apartados del proyecto educativo, todos los desafíos propuestos en el curso», «Se integran los contenidos teóricos del curso», «Se realiza una expansión y profundización en la materia de estudio», etc.). Además, se pueden añadir todos los «Anexos» que se estimen convenientes.

3. Desafío 11: Resonancia









La resonancia de la experiencia se realiza a través de la participación de la docente del curso (creadora del método (A)NINFA) en distintos eventos organizados por la ESSPPA, ya sea como miembro honorífico invitado al «XL Aniversario de EESPPA» y como participante en el acto donde la EESPPA presenta el Programa de Festejos por el Cuadragésimo Aniversario de fundación institucional

ante las autoridades educativas y el público general mediante una rueda de prensa (distintos medios digitales de la ciudad), donde se da a conocer el «Proyecto de Cooperación Internacional Colibrí» y la publicación de un libro y artículo científico, así como la organización del congreso internacional sobre este tema. Asimismo, la resonancia de la experiencia ECO-(A)NINFA se hace mediante la participación de la docente como ponente en las Bodas de Rubí, o como experto en comunicación en encuentros con los representantes de la UGEL Norte y Sur (para el desarrollo de una propuesta de formación extensiva a los profesionales educativos). También cabe señalar la resonancia de la experiencia en otras Escuelas de Educación Superior, como es el IES Pedagógico Público Jorge Basadre (en Mollendo) y la organización del «I Congreso de Innovación Docente: Alfabetización temprana desde el modelo mixto: cognitivo, sociocultural y neomaterialista» en la EESPPA en junio de 2023 (desde el 27 al 29), donde la docente del curso y otras docentes de equipo realizan una ponencia sobre la experiencia ECO-(A)NINFA.

Por otro lado, la resonancia se hace dentro/a través de las distintas instituciones donde se desarrolla el proyecto, tanto la EESPPA como las escuelas de Educación Inicial desde la muestra del aprendizaje experiencial















de las alumnas, las situaciones de aprendizaje y prácticas de alfabetización situadas desde una aproximación al método (A)NINFA. Así pues, es de destacar la configuración de un marco de colaboración para la expansión del método ECO y del método (A)NINFA, a partir del establecimiento de convenios entre la Universidad de Sevilla y otras instituciones (EESPPA, IES Escuela Jorge Basadre e IEI Aldeas Infantiles SOS Perú). De manera que el proyecto desarrollado tiene deseo de proyección en la EESPPA y en las instituciones con las que también se ha gestionado convenios. A corto plazo, se prevé la continuidad del proyecto de innovación en la ESSPPA, quedando a cargo de las profesoras que han formado parte del equipo y, a medio plazo, nuevos proyectos para la formación en el método (A)NINFA en otros escenarios.

4. Desafío 12: Difusión

En respuesta a este desafío, las alumnas se hacen cargo del compartir de la experiencia en redes sociales. En particular, participan en la difusión del proyecto en la página web de Facebook «Colibrí Perú EESPPA-Us» (https://www.facebook.com/profile.php?id=100092375037831), donde tratan de visibilizar a través de fotografías y vídeos la experiencia ECO-(A)NINFA.

También forma parte de la difusión el presentar sus experiencias ante el resto de compañeras (Audiencias) y ante el público en general (docentes en formación y en activo de Educación Inicial, principalmente) en el «I Congreso de Innovación Docente: Alfabetización temprana desde el modelo mixto: cognitivo, sociocultural y neomaterialista», puesto que, además de las ponencias, este es desarrollado en modalidad de feria de exposiciones. En este espacio, las alumnas presentan sus proyectos educativos a los asistentes desde sus *stands* personalizados, donde quedan a disposición los prototipos (maquetas en 3D) y los artefactos de los niños/materiales didácticos y las evidencias audiovisuales (fotografías y vídeos sobre la experiencia, entre los que se puede encontrar el vídeo producido y editado que sintetice toda la experiencia a modo de *spot*) y trípticos informativos creados por las estudiantes sobre sus trabajos. En pro de asegurar la asistencia de público, se invita a través de oficios en nombre de la dirección y de la docente del curso como coordinadoras del congreso a las docentes de los centros implicados, a otros centros de la UGEL Norte y Sur y autoridades. Asimismo, se invita al alumnado de la EESPPA y de otros centros de Educación Superior, a las familias y al público en general.







5. Conclusiones

La tercera fase, «Ofrecer», es la última fase de la formación y arranca la octava semana de la formación (a partir del 22 de mayo hasta el 9 de julio), ya que, tras una primera toma de contacto con la realidad y análisis de la misma durante las dos semanas previas, las alumnas se disponen a realizar una secuencia de

acciones en el marco de la situación aprendizaje diseñada y reorientada en el propio proceso de acuerdo con el desarrollo de prácticas de alfabetización situada según una aproximación al método (A)NINFA.

Las alumnas están en los centros durante 8 semanas lectivas. Lo que posibilita el desarrollo de 2 sesiones de observación y 6 sesiones para el desarrollo de acciones. La última sesión debía ser un cierre de la experiencia ECO-(A)NINFA. Así, en las 6 últimas sesiones las alumnas tratan de dar respuesta a los 4 desafíos de la tercera fase, «Ofrecer», al mismo tiempo que abordan los de las fases anteriores. Así, con relación al «Desafío 9. Celebra», las alumnas desarrollan acciones de las situaciones de aprendizaje en los centros; en respuesta al «Desafío 10. Entregables», las alumnas han de aportar distintos productos que se enmarcan en un proyecto educativo (el propio portfolio, prototipos en 2D y 3D, fotografías, vídeos y *spot*); en alusión al «Desafío 11. Resonancia» la docente del curso (creadora del método (A)NINFA) en distintos eventos y organiza (y es ponente) el «I Congreso de Innovación Docente » y las alumnas hacen muestra de las prácticas de alfabetización situadas desde una aproximación al método (A)NINFA dentro/a través de las distintas instituciones donde se desarrolla el proyecto; y, por último, en referencia al «Desafío 12. Difusión» las alumnas se hacen cargo del compartir de la experiencia en redes sociales y en sus *stands* en dicho congreso.

Bloque IV: Ejemplos de buenas prácticas en el Proyecto Colibrí



1.

Una aproximación al método (A)NINFA

Ana María de la Calle Cabrera

El desarrollo del método (A)NINFA en Educación Infantil/Inicial requiere una comprensión profunda de los distintos enfoques que integran el modelo mixto, lo cual trata de hacerse más accesible a través de sus ejes principales y principios metodológicos. A razón de ello, resulta ambicioso pensar que, en escasos tres meses de formación, las alumnas del «Curso electivo de Alfabetización Temprana en el marco del método ECO» de la EESPPA pueden llegar a tener un dominio de este. En este sentido, las alumnas son encauzadas al aprendizaje de una aproximación del método (A)NINFA, donde se parte de aquello que resulta más accesible de acuerdo con su aprendizaje previo como es la comprensión del componente cognitivo de la alfabetización (eje principal de los Facilitadores), para desde esa base ir integrando lo sociocultural y lo neomaterialista (el resto de ejes principales del método (A)NINFA: (A)mor, Naturalización, Inter-intra-acción, Narrativas y Apertura).

Las alumnas son instigadas a crear sus programaciones, situaciones de aprendizaje, de acuerdo con la realidad social de sus contextos y retos definidos y en seguimiento del Programa curricular de Educación Inicial, de conformidad con el Decreto Ley 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley 26510; la Ley 28044, Ley General de Educación; y el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación aprobado por Decreto Supremo 001-2015-MINEDU. En primer lugar, han de diseñar sus situaciones de aprendizaje desde el entendimiento de la necesidad de proyectar acciones que, en sesiones bajo el formato taller (introducción, desarrollo y cierre), consideren los facilitadores, pero también de modo implícito el resto de principios metodológicos; es decir, todos los principios que se coordinan con los ejes principales del método (A)NINFA. Además, se los alienta a pensar sobre la finalidad de los aprendizajes y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En segundo lugar, han de ir implementando sus propuestas a la par que construyen nuevas acciones en consideración al aprendizaje que va generándose; de modo que el diseño de las situaciones de aprendizaje ha de abordarse en fases. De manera que la evaluación sesión a sesión les permita medir de dónde se parte, qué se recuerda, cómo de funcionales y significativos están siendo los aprendizajes, qué motivación ha suscitado en el alumnado, qué conclusiones se alcanzan..., incluso cómo valoran los niños las sesiones. En virtud de todo ello, para

hacer más accesible el método a las alumnas, los principios metodológicos son presentados de la siguiente manera (véase relación con sus delimitaciones en el bloque II, capítulo 3):

1) (A)mor

1. No solo las personas son importantes en los procesos de aprendizaje, los materiales también, animales, plantas..., los seres vivos y no vivos; y no solo estos, sino también cómo estos se relacionan entre otras opciones de hacerlo y llegan a dan lugar a situaciones de aprendizaje únicas (eventos).
2. La educación no es en sí lo académico, sino que va mucho más allá, lo cual implica buscar desarrollar lo mejor de cada uno, proteger la esencia de bondad de los niños, procurar que estos se encaucen a seguir siendo buenas personas mientras crecen desde la sensibilización hacia el cuidado de todo lo que les rodean (sin considerarse en ninguna jerarquía respecto a otros seres) y conscientes de que sus modos de relacionarse con ellos tienen un efecto para nuestro todo.
3. Todos los niños son seres competentes, válidos, capaces y únicos; las acciones del docente no han de contradecir esto, sino encauzarse hacia la participación real de todos respetando las diferencias.

2) Naturalización

4. Los niños han de tener oportunidad de experimentar a través del juego y en relación con los elementos de la naturaleza.
5. Los niños han de poder tener libertad para descubrir por sí mismos y conectar con ese todo.
6. Los niños han de ser respetados y valorados por sus creaciones; es necesario atender a sus construcciones del mundo.

3) Inter-intra-acción

7. Los niños aprenden en relación con otros (humanos y materiales) desde aquello que son, sienten y conocen.
8. Los espacios para compartir son necesarios en pro de una ciudadanía intercultural.

4) Narrativas

9. Los niños han de poder expresar sus discursos dentro de un clima de confianza y seguridad.
10. Los niños como seres competentes han de ser escuchados e involucrados en las prácticas desde la creación de artefactos para, así, incentivar sus discursos verbales y corporales.

5) Facilitadores

11. Los niños han de ser expuestos a «tareas» sobre los precursores cognitivos en la dinámica de las prácticas y/o a través del encuentro con los estímulos del contexto letrado, incluyendo sus nombres propios.

6) Apertura

12. El docente ha de prescindir del orden y el control asumiendo la responsabilidad de orientar la situación de aprendizaje desde el respeto.
13. El docente ha de acoger lo que surge abriéndose a los mundos de los niños.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de buenas prácticas de acuerdo con los proyectos esbozados por las alumnas de V Ciclo, incorporando revisiones, explicaciones complementarias en el trasfondo de las acciones y propuestas de mejora por parte de la docente del curso para un mayor acercamiento al método (A)NINFA. Por un lado, se aporta el diseño de la situación de aprendizaje y, por otro, su implementación. Así, en el capítulo 2 de este bloque, se presenta un ejemplo de buenas prácticas en la IES Zamácola, en el capítulo 3, un ejemplo de buenas prácticas en la IES Aldeas Infantiles SOS, y, en el capítulo 4, en la IES José Santos de Atahualpa.



2.

El astronauta verde

Ana María de la Calle Cabrera

1. Datos identificativos, descripción y finalidad de los aprendizajes

DATOS IDENTIFICATIVOS
Título de la situación de aprendizaje: El astronauta verde II Ciclo de Educación Inicial Curso: 3 años Centro: Aldeas Infantiles SOS Docentes en formación: Butron Soria, Gladys Nasha; Paullo Huaman, Mariela; Todelo Quispe, Eliane Mireya
ÁREAS
Las prácticas de alfabetización se abordan desde la interdisciplinariedad de las distintas áreas.

DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD DE LOS APRENDIZAJES
Esta situación de aprendizaje supone la inmersión en una aventura por el universo para tomar conciencia del estado de nuestro planeta. A la par que se aborda las habilidades lingüísticas, se estimula el pensamiento crítico y la imaginación, hacia el fomento de prácticas sostenibles para proteger nuestro entorno natural. A través de la improvisación, la dramatización y el juego los niños enfatizan discursos más allá de las palabras. También se sensibilizan con los problemas ambientales y el cuidado de geodiversidad y de la biodiversidad, a la par que conectan emocionalmente con su naturaleza. Todo ello en coherencia con método (A)NINFA (bloque II).

2. Concreción curricular de la situación de aprendizaje de acuerdo con la acción de muestra

CONCRECCIÓN CURRICULAR	
1. Área Personal Social	
Competencia «Construye su identidad»	
Capacidades	• Se valora a sí mismo. • Autorregula sus emociones.
Desempeños	• Se reconoce como miembro de su familia y grupo de aula. Identifica a los integrantes de ambos grupos. • Toma la iniciativa para realizar actividades cotidianas y juegos desde sus intereses. Realiza acciones de cuidado personal, hábitos de alimentación e higiene. • Expresa sus emociones; utiliza para ello gestos, movimientos corporales y palabras. • Identifica sus emociones y las que observa en los demás cuando el adulto las nombra. • Busca la compañía y consuelo del adulto en situaciones en las que lo necesita para sentirse seguro. Tolera algunos tiempos de espera anticipados por el adulto. • Reconoce sus necesidades, sensaciones, intereses y preferencias; las diferencia de las de los otros a través de palabras, acciones, gestos o movimientos.
Estándares de aprendizaje	• Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica en algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias. Se siente miembro de su familia y del grupo de aula al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de un adulto significativo ante situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre.
Competencia «Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común»	
Capacidades	• Interactúa con todas las personas. • Participa en acciones que promueven el bienestar común.
Desempeños	• Se relaciona con adultos y niños de su entorno en diferentes actividades del aula y juega en pequeños grupos. • Participa en actividades grupales poniendo en práctica las normas de convivencia y los límites que conoce. • Colabora en el cuidado del uso de recursos, materiales y espacios compartidos.
Estándares de aprendizaje	• Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.
2. Área Psicomotriz	

CONCRECCIÓN CURRICULAR	
Competencia «Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad»	
Capacidades	• Comprende su cuerpo. • Se expresa corporalmente.
Desempeños	• Realiza acciones y movimientos como correr, saltar desde pequeñas alturas, trepar, rodar, deslizarse –en los que expresa sus emociones– explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, la superficie y los objetos. • Realiza acciones y movimientos de coordinación óculo-manual y óculo-podal en diferentes situaciones cotidianas y de juego según sus intereses. • Reconoce sus sensaciones corporales, e identifica algunas de las necesidades y cambios en el estado de su cuerpo, como la respiración después de una actividad física. Reconoce las partes de su cuerpo al relacionarlas con sus acciones y nombrarlas espontáneamente en diferentes situaciones cotidianas. Representa su cuerpo (o los de otros) a su manera y utilizando diferentes materiales.
Estándares de aprendizaje	• Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre su lado dominante y sus posibilidades de movimiento por propia iniciativa en situaciones cotidianas. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse con seguridad y utiliza objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones con relación a estos, a las personas, el espacio y el tiempo. Expresa corporalmente sus sensaciones, emociones y sentimientos a través del tono, gesto, posturas, ritmo y movimiento en situaciones de juego.
3. Área de Comunicación	
Competencia «Se comunica oralmente en su lengua materna»	
Capacidades	• Obtiene información del texto oral. • Infiere e interpreta información del texto oral. • Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. • Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.
Desempeños	• Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de sus experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz según su interlocutor y propósito: informar, pedir, convencer o agradecer. • Participa en conversaciones, diálogos o escucha cuentos, leyendas, rimas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral. Formula preguntas sobre lo que le interesa saber o responde a lo que le preguntan. • Recupera información explícita de un texto oral. Menciona algunos hechos, el nombre de personas y personajes. Sigue indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron. • Deduce relaciones de causa-efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales. • Comenta lo que le gusta o le disgusta de personas, personajes, hechos o situaciones de la vida cotidiana a partir de sus experiencias y del contexto en que se desenvuelve.

CONCRECCIÓN CURRICULAR	
Estándares de aprendizaje	• Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información e interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Desarrolla sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.
Competencia «Crea proyectos desde los lenguajes artísticos»	
Capacidades	• Explora y experimenta los lenguajes del arte. • Aplica procesos creativos. • Socializa sus procesos y proyectos.
Desempeños	• Explora por iniciativa propia diversos materiales de acuerdo con sus necesidades e intereses. Descubre las posibilidades expresivas de sus movimientos y de los materiales con los que trabaja. • Representa ideas acerca de sus vivencias personales usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.). • Muestra y comenta de forma espontánea, a compañeros y adultos de su entorno, lo que ha realizado al jugar y crear proyectos a través de los lenguajes artísticos.
Estándares de aprendizaje	• Crea proyectos artísticos al experimentar y manipular libremente diversos medios y materiales para descubrir sus propiedades expresivas. Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas imaginativas que construye a partir de sus vivencias y las transforma en algo nuevo mediante el juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones.
4. Área de Descubrimiento del Mundo	
Competencia «Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos»	
Capacidades	• Problematiza situaciones para hacer indagación. • Diseña estrategias para hacer indagación. • Genera y registra datos o información. • Analiza datos e información. • Evalúa y comunica.
Desempeños	• Hace preguntas que expresan su curiosidad sobre los objetos, seres vivos, hechos o fenómenos que acontecen en su ambiente. • Obtiene información sobre las características de los objetos y materiales que explora a través de sus sentidos. Usa algunos objetos y herramientas en su exploración. • Comunica los descubrimientos que hace cuando explora. Utiliza gestos o señas, movimientos corporales o lo hace oralmente.
Estándares de aprendizaje	• Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, hace preguntas con base en su curiosidad, propone posibles respuestas, obtiene información al observar, manipular y describir; compara aspectos del objeto o fenómeno para comprobar la respuesta y expresa en forma oral o gráfica lo que hizo y aprendió.

3. Acción de muestra: «Viaje al espacio»

ACCIÓN N.° 2		
Introducción	En la acción anterior, los niños recibieron una carta de un astronauta, acompañada de regalos (un telescopio, un cohete, planetas, estrellas y el sol del universo), a partir de los cuales se introduce a la discusión sobre la exploración espacial y se genera el escenario de la situación de aprendizaje. A raíz de ello, en la sesión de este día se presenta el «astronauta verde». En la asamblea, una música recrea la escena (preferiblemente, con tonos metálicos que simulan a una nave espacial). Se instiga a los niños a imaginar de dónde procede el sonido y qué estará ocurriendo, hasta que deducen que ha llegado el astronauta. Se les pregunta a los niños sobre qué saben a cerca de ello. «¿Qué es un astronauta?», «¿Es igual un astronauta que un extraterrestre?», «¿Cómo es?», «¿Cómo es posible que viva en el espacio?».	
Desarrollo	Aparece el «astronauta verde» (docente en formación) y conversa con los niños sobre el planeta Tierra y el universo, formulándoles pregunta (tales como: ¿Saben de dónde vengo? ¿Piensan que desde el espacio se ve la Tierra? ¿Imaginan cómo se viaja al espacio?) y respondiendo a las de ellos, o bien atendiendo y retroalimentando sus comentarios ficticios. Después se invita a los niños a jugar en el espacio («¿Quieren viajar al espacio para poder observar la Tierra?») y se les regala un boleto de viaje (billete) al universo. Se pregunta a los niños sobre qué necesitan para viajar al espacio y se les anima a encontrar el medio de transporte entre los materiales creados el día anterior (cohete). Este se prolonga con una tela para que todos los niños puedan viajar en él. Antes de bajar del cohete, el «astronauta verde» les comenta que en el espacio no hay oxígeno (algo que debería haberse tratado en la introducción); por lo tanto, tienen que usar unas mochilas de oxígeno para viajar por el universo. Los niños y niñas exploran el universo y encuentran el planeta Tierra de color blanco. El astronauta les plantea: «¿Qué observan?», «¿Qué creen que le falta a nuestro planeta?». Hay una caja dispuesta para decorarlo y darle color (en su interior hay materiales en tonos oscuros). Una vez decorado por todos, se hace reflexionar a los niños sobre la contaminación, con preguntas como: «¿Por qué creen que el planeta ha quedado de ese color?». Se indica a los niños que en el universo hay 3 tarjetas que nos ayudará a dar respuesta. Al encontrar las tarjetas, se pregunta a los niños qué observan en las tarjetas, haciéndoles reflexionar sobre su relación con el resultado que ha tomado este.	
Cierre	Les hacemos pensar sobre las acciones contaminantes y la necesidad del cuidado ambiental, tratando de que empaticen con este y con los otros seres que habitan en él. Para finalizar, se les hace preguntas sobre sus valoraciones, tales como: «¿Qué es lo que más le han gustado la sesión?», «¿Qué han aprendido?». También preguntas que permitan orientar la próxima acción: «¿Qué podríamos hacer para transformar el planeta?».	
RECURSOS	Boletos, cohete, tela, mochilas de oxígeno (botellas de agua, corcho, cinta), caja, tarjetas (imágenes de acciones negativas para el planeta, bola gigante (de papel de periódico), papeles y cartulinas de color negro y marrón, escafandra astronáutica (casco), etc.	
TEMPORIZACIÓN	Mín. 45’	
EVALUACIÓN		
Productos evaluables	**Técnicas de evaluación**	**Instrumento de evaluación**
Artefactos: boleto y planeta.	Observación.	Diario de campo. Lista de cotejo de estándares de aprendizaje.

4. Implementación de la acción de muestra

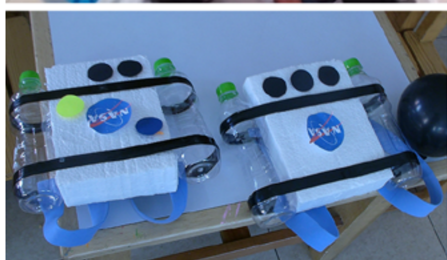




Esta acción es la segunda de la situación de aprendizaje, por lo que, necesariamente, requiere contextualizar lo que se hizo el día anterior. La música en sí mismo es un estímulo que evoca el recuerdo y la imaginación y permite que los niños se predispongan a la práctica. La docente en formación se disfraza de astronauta y entra a la clase para presentarse ante los niños. Después, los invita a que encuentren el cohete que ellos decoraron para poder viajar al universo con su boleto «en mano». Debajo de la tela comienzan el viaje. Mientras viajan imaginan todo lo que observarían desde el espacio, conversan sobre ello, se mueven evitando obstáculos, etc. Al pasear por el espacio con sus mochilas de oxígeno, hubiese sido favorecedor para la corporeizarían movimientos fluidos que simulasen estar flotando (además, induciría a pensar a los niños sobre la gravedad, el cambio de condiciones físicas en el espacio).









Cuando pasean por el universo encuentran el planeta Tierra de color blanco y una «caja misteriosa». El astronauta les plantea el reto de abrirla caja. No obstante, hubiese sido una oportunidad hacerles pensar e imaginar que podría haber en ella antes de abrirla a través de la manipulación y experimentación sensitiva para una mayor aproximación de la acción al método (A)NINFA. Tras decorar libremente el planeta, se les entregan unas tarjetas forradas, cuyo papel que cubría la imagen habían de romper para poder descubrirlas. Después, se reflexiona sobre cómo ello se relaciona con el planeta «oscuro», que fue identificado por ellos como «enfermo».

3.

Vamos a pescar en el Pacífico

Ana María de la Calle Cabrera

1. Datos identificativos, descripción y finalidad de los aprendizajes

DATOS IDENTIFICATIVOS
Título de la situación de aprendizaje: Vamos a pescar en el Pacífico II Ciclo de Educación Inicial Curso: 4 años Centro: IES José Santos de Atahualpa Docentes en formación: Álvarez Tito, Dored Matilde; Taco Yauri, Pamela Estefanía; Yana Huamani, Alexandra Danitza
ÁREAS
Las prácticas de alfabetización se abordan desde la interdisciplinariedad de las distintas áreas.

DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD DE LOS APRENDIZAJES
Esta situación de aprendizaje se enmarca en la programación realizada en el aula sobre el entorno marino. Persigue una conexión con la biosfera desde la sumersión en el Pacífico desde el respeto y solidaridad con el medio ambiente desde la ética del cuidado y el uso de material reciclado. Se trata de una iniciativa para abordar la alfabetización a la par que los desafíos a que se enfrentan muchos niños en términos de integración social, desarrollo del lenguaje y responsabilidad (sin olvidar la importancia de la interdisciplinaridad e interculturalidad). La pesca responsable se presenta como nexo para el desarrollo de las distintas competencias y la atención a los principios metodológicos del método (A)NINFA (ya definidos con anterioridad).

2. Concreción curricular de la situación de aprendizaje de acuerdo con la acción de muestra

CONCRECCIÓN CURRICULAR	
1. Área Personal Social	
Competencia «Construye su identidad»	
Capacidades	• Se valora a sí mismo. • Autorregula sus emociones.
Desempeños	• Reconoce sus intereses, preferencias y características; las diferencias de las de los otros a través de palabras o acciones, dentro de su familia o grupo de aula. • Se reconoce como miembro de su familia y grupo de aula. Comparte hechos importantes de su historia familiar. • Busca realizar con otros algunas actividades cotidianas y juegos según sus intereses. • Expresa sus emociones; utiliza palabras, gestos y movimientos corporales.
Estándares de aprendizaje	• Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica en algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias. Se siente miembro de su familia y del grupo de aula al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de un adulto significativo ante situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre.
Competencia «Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común»	
Capacidades	• Interactúa con todas las personas. • Participa en acciones que promueven el bienestar común.
Desempeños	• Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula. • Realiza actividades cotidianas con sus compañeros y se interesa por conocer sus costumbres. • Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas, basados en el respeto y el bienestar de todos. • Colabora en actividades colectivas orientadas al cuidado de los recursos, materiales y espacios compartidos.
Estándares de aprendizaje	• Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.

CONCRECCIÓN CURRICULAR	
2. Área Psicomotriz	
Competencia «Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad»	
Capacidades	• Comprende su cuerpo. • Se expresa corporalmente.
Desempeños	• Realiza acciones y juegos de manera autónoma, como correr, saltar, trepar, rodar, deslizarse, hacer giros, patear y lanzar pelotas, etc. –en los que expresa sus emociones– explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, la superficie y los objetos, regulando su fuerza, velocidad y con cierto control de su equilibrio. • Realiza acciones y movimientos de coordinación óculo-manual y óculo-podal, acorde con sus necesidades e intereses, y según las características de los objetos o materiales que emplea en diferentes situaciones cotidianas de exploración y juego. • Reconoce sus sensaciones corporales. Reconoce las partes de su cuerpo al relacionarlas con sus acciones y nombrarlas espontáneamente en diferentes situaciones cotidianas. Representa su cuerpo (o los de otros) a su manera, utilizando diferentes materiales y haciendo evidentes algunas partes, como la cabeza, los brazos, las piernas y algunos elementos del rostro.
Estándares de aprendizaje	• Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre su lado dominante y sus posibilidades de movimiento por propia iniciativa en situaciones cotidianas. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse con seguridad y utiliza objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones con relación a estos, a las personas, el espacio y el tiempo. Expresa corporalmente sus sensaciones, emociones y sentimientos a través del tono, gesto, posturas, ritmo y movimiento en situaciones de juego.
3. Área de Comunicación	
Competencia «Se comunica oralmente en su lengua materna»	
Capacidades	• Obtiene información del texto oral. • Infiere e interpreta información del texto oral. • Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. • Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.
Desempeños	• Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de sus experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz según su interlocutor y propósito: informar, pedir, convencer o agradecer. • Participa en conversaciones o escucha cuentos, leyendas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral. Formula preguntas sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido o responde a lo que le preguntan. • Recupera información explícita de un texto oral. Menciona algunos hechos, el nombre de personas y personajes. Sigue indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron. • Deduce relaciones de causa-efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales. • Comenta lo que le gusta o le disgusta de personas, personajes, hechos o situaciones de la vida cotidiana a partir de sus experiencias y del contexto en que se desenvuelve.

CONCRECCIÓN CURRICULAR	
Estándares de aprendizaje	• Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información e interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Desarrolla sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.
Competencia «Crea proyectos desde los lenguajes artísticos»	
Capacidades	• Explora y experimenta los lenguajes del arte. • Aplica procesos creativos. • Socializa sus procesos y proyectos.
Desempeños	• Explora por iniciativa propia diversos materiales de acuerdo con sus necesidades e intereses. Descubre los efectos que se producen al combinar un material con otro. • Representa ideas acerca de sus vivencias personales usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.). • Muestra y comenta de forma espontánea a compañeros y adultos de su entorno, lo que ha realizado, al jugar y crear proyectos a través de los lenguajes artísticos.
Estándares de aprendizaje	• Crea proyectos artísticos al experimentar y manipular libremente diversos medios y materiales para descubrir sus propiedades expresivas. Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas imaginativas que construye a partir de sus vivencias y las transforma en algo nuevo mediante el juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones.
4. Área de Matemática	
Competencia «Resuelve problemas de cantidad»	
Capacidades	• Traduce cantidades a expresiones numéricas. • Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones. • Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.
Desempeños	• Establece relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales al comparar y agrupar aquellos objetos similares que le sirven para algún fin, y dejar algunos elementos sueltos. • Realiza seriaciones por tamaño de hasta tres objetos. • Establece correspondencia uno a uno en situaciones cotidianas. • Usa algunas expresiones que muestran su comprensión acerca de la cantidad, el tiempo y el peso en situaciones cotidianas. • Utiliza el conteo hasta 5, en situaciones cotidianas en las que requiere contar, empleando material concreto o su propio cuerpo. • Utiliza los números ordinales «primero», «segundo» y «tercero» para establecer la posición de un objeto o persona en situaciones cotidianas, empleando, en algunos casos, materiales concretos.
Estándares de aprendizaje	• Resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales; agrupar, ordenar hasta el quinto lugar, seriar hasta 5 objetos, comparar cantidades de objetos y pesos, agregar y quitar hasta 5 elementos, realizando representaciones con su cuerpo, material concreto o dibujos. Expresa la cantidad de hasta 10 objetos, usando estrategias como el conteo. Usa cuantificadores: «muchos», «pocos», «ninguno», y expresiones: «más que», «menos que». Expresa el peso de los objetos «pesa más», «pesa menos» y el tiempo con nociones temporales como «antes o después», «ayer», «hoy» o «mañana».

3. Acción de muestra: «Creamos una herramienta para la pesca respetuosa de nuestros animales marinos»

ACCIÓN N.° 1	
Introducción	Aprovechando el espacio de la asamblea, se pone en situación a los niños sobre el entorno marino, tratando de que compartan a cerca de sus vivencias, costumbres, conocimientos, etc. Para ello, se hará preguntas como: «¿Alguna vez han visto el mar?», «Si cierran los ojos, ¿cómo imaginan ese mar?», «¿Piensan que en el mar viven seres?», «¿Conocen o han visto alguna vez algún animal marino?». Después, se les hace reflexionar sobre la pesca responsable a partir de contarles una anécdota sobre un día en una playa del Pacífico y la pesca con caña. Les hace pregunta cómo: «¿Qué pensáis sobre la pesca?», «¿Qué ocurre si pescamos los peces pequeños?», «¿Cómo se usa una caña de pescar?», «¿Alguna vez vieron a alguien pescar?», «¿Podríamos crear una caña que evitara hacer daño a los peces?». Es importante tener presente que las narrativas integran lo lingüístico y lo corporal, por lo que, en este sentido, se reforzarán sus movimientos, sonidos, gestos, etc. A continuación, se les presenta los materiales con los que podrán construir su propia herramienta de pesca respetuosa con el medioambiente, de forma colaborativa.
Desarrollo	Se les deja espacio para que manipulen y experimenten con los materiales. También las docentes siguieren algunas apreciaciones que pueden ayudarles a reflexionar sobre la construcción: «¿Y si hacemos una caña que, en lugar de anzuelo, tenga otro modo de pescar?», «¿Cómo podemos colocar el nailon?», «¿Y si ponemos un globo de pesa?». Después les hacemos divagar sobre qué tipos de animales marinos podrían ser pescados con su caña. Les facilitamos unos dibujos de siluetas de animales marinos para que les sirvan de referente y le brindamos distintos materiales para que creen sus animales.
Cierre	Les pedimos a los niños que compartan con el resto de compañeros sus creaciones. También cabría preguntar, por ejemplo: «¿Cómo hicieron su herramienta de pesca y el orden que siguieron?», «¿Qué animal decidieron crear y cómo lo hicieron?», «¿Por qué?», «¿Cómo piensan que se pueden sentir sus animales al ser pescados?», «¿Cómo podríamos actuar desde el cuidado a ellos?». Además, les hacemos reflexionar sobre los nombres de los animales, sobre las cantidades de animales que tenemos o partes de ellos, colocarlos en serie, comparar cantidades, etc. Asimismo, se aprovecha para hacer preguntas que nos permita recoger sus valoraciones, tales como: «¿Les han gustado la sesión?», «¿Han tenido alguna dificultad?». Así como preguntas que permitan orientar la próxima acción: «¿Qué les gustaría saber sobre sus animales marinos?».
RECURSOS	Pali globos, nailon, globos, arroz, ganchos, imanes, chapas, dibujos de animales marinos, lanas, plastilinas, plumas, papel, etc.
TEMPORIZACIÓN	Mín. 45'

EVALUACIÓN		
Productos evaluables	**Técnicas de evaluación**	**Instrumento de evaluación**
Artefactos: herramientas de pescar y dibujos.	Observación.	Diario de campo. Lista de cotejo de estándares de aprendizaje.

4. Implementación de la acción de muestra







Esta acción es la primera de la situación de aprendizaje. Como se había diseñado, se comienza con la introducción en el espacio de la asamblea. Esto permite que los niños hagan comentarios sobre sus experiencias, sensaciones, imaginen situaciones en un marco de fantasía, corporeicen sus discursos… en definitiva, que se genere el evento a partir de la comunicación afectiva entre todos los agentes humanos y más-que-humanos. Se trata de que estos se expresen libremente a través de sus narrativas con componente lingüístico y corporal al mismo tiempo que respeten al otro en ese compartir, co-construyendo entre todos esos mundos comunes. Es de destacar que, en el construir de la herramienta de pescar, los niños son guiados en el seguimiento de pasos; aun así, conviene aclarar que estos no han de ser «inflexibles», sino que debe posibilitarse su autonomía en la creatividad. Las docentes en formación han de aceptar las construcciones del niño, en función de sus preferencias, como ser competente que es. No necesariamente el producto ha de ser lo que el adulto podría tener previsto, por lo

este es un aspecto que cabría mejorar para una mayor aproximación de la acción al método (A) NINFA. También habría sido necesario hacer una reflexión más profunda sobre el cuidado del medio marino.



Después, siguiendo lo programado, los niños crean animales marinos con una variedad de materiales, convirtiéndose en pequeños artistas (artefactos que más tarde están presentes en otras acciones al ser apreciados como material didáctico). En este sentido, las docentes en formación les facilitan unos dibujos de siluetas de animales marinos para que les sirvan de referente; sin embargo, es interesante dar la opción a los niños de recrear sus animales marinos libremente a través también de distintos materiales y sin tener que usar necesariamente ningún modelo. Y, por último, se comparte las creaciones, el proceso, emociones..., dejando libertad a los juegos que emanan (ejemplo: el tratar de pescar los animales entre todos, soltarlos tras haberlos pescado, acumular los animales en una montaña, o cualquier otro) y dando cabida a los diversos discursos multimodales (sobre cómo nadan sus animales, si respiran fuera del agua, dónde viven, qué comen, si existen o no, etc.). En este sentido, las docentes en formación, en la toma de responsabilidad de la situación de aprendizaje, han de integrar de modo fluido todo aquello que se ha considerado abordar como es el reflexionar sobre los nombres de los animales, sobre las cantidades de animales que tenemos o partes de ellos, colocarlos en serie, comparar cantidades..., a la par que obtienen información sobre los resultados de la acción e integran lo inesperado.



4.

Los monstruos también comen alimentos saludables

Ana María de la Calle Cabrera

1. Datos identificativos, descripción y finalidad de los aprendizajes

DATOS IDENTIFICATIVOS
Título de la situación de aprendizaje: Los monstruos también comen alimentos saludables II Ciclo de Educación Inicial Curso: 5 años Centro: IES Zamácola Docentes en formación: López Neira, Loana; Puma Mamani, Katia; Tarifa Aparicio, Karina; Valencia Cabrera, Diana
ÁREAS
Las prácticas de alfabetización se abordan desde la interdisciplinariedad de las distintas áreas y de las competencias transversales.

DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD DE LOS APRENDIZAJES
Esta situación de aprendizaje radica de la necesidad observada en los niños del aula de conocer sobre los hábitos alimenticios saludables. De modo que se plantea como reto abordar las habilidades comunicativas y sociales a la vez que se desarrolla la creatividad y toma conciencia de la importancia de la «salud y bienestar» mediante una alimentación saludable. Dado el interés de los niños por los personajes de ficción, en particular, por los «monstruos», se parte de un marco de fantasía donde estos los crean y han de «cuidarlos como a sí mismos», desarrollando, así, la ética del cuidado, desde la identificación y la búsqueda de información sobre los alimentos nutritivos. También donde, a través del juego y el dibujo, manifiestan sus creencias, emociones (respecto a ellos), costumbres, etc. De manera que estos personajes se convierten en un material didáctico clave para el desarrollo de las distintas competencias según el método (A)NINFA (véase el bloque ii).

2. Concreción curricular de la situación de aprendizaje de acuerdo con la acción de muestra

CONCRECCIÓN CURRICULAR	
1. Área Personal Social	
Competencia «Construye su identidad»	
Capacidades	• Se valora a sí mismo. • Autorregula sus emociones.
Desempeños	• Reconoce sus intereses, preferencias y características; las diferencias de las de los otros a través de palabras o acciones, dentro de su familia o grupo de aula. • Participa de diferentes acciones de juego o de la vida cotidiana asumiendo distintos roles, sin hacer distinciones de género. • Se reconoce como parte de su familia, grupo de aula e IE. Comparte hechos y momentos importantes de su historia familiar. • Toma la iniciativa para realizar acciones de cuidado personal, de manera autónoma, y da razón sobre las decisiones que toma. Se organiza con sus compañeros y realiza algunas actividades cotidianas y juegos según sus intereses. • Expresa sus emociones; utiliza palabras, gestos y movimientos corporales e identifica las causas que las originan. Reconoce las emociones de los demás, y muestra su simpatía, desacuerdo o preocupación. • Busca la compañía y consuelo del adulto en situaciones en que lo requiere. Utiliza la palabra para expresar y explicar lo que le sucede. Reconoce los límites establecidos para su seguridad y contención.
Estándares de aprendizaje	• Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica en algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias. Se siente miembro de su familia y del grupo de aula al que pertenece. Practica hábitos saludables reconociendo que son importantes para él. Actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás. Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de un adulto significativo ante situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre.
Competencia «Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común»	
Capacidades	• Interactúa con todas las personas. • Participa en acciones que promueven el bienestar común.
Desempeños	• Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula. • Realiza actividades cotidianas con sus compañeros y se interesa por conocer sus costumbres. Muestra interés por conocer las costumbres de las familias de sus compañeros. Realiza preguntas para obtener más información. • Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas, basados en el respeto y el bienestar de todos. • Asume responsabilidades en su aula para colaborar con el orden, limpieza y bienestar de todos. • Propone y colabora en actividades colectivas orientadas al cuidado de los recursos, materiales y espacios compartidos.
Estándares de aprendizaje	• Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.

CONCRECCIÓN CURRICULAR	
2. Área Psicomotriz	
Competencia «Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad»	
Capacidades	• Comprende su cuerpo. • Se expresa corporalmente.
Desempeños	• Realiza acciones y juegos de manera autónoma combinando habilidades motrices básicas como correr, saltar, trepar, rodar, deslizarse, hacer giros y volteretas –en los que expresa sus emociones– explorando las posibilidades de su cuerpo con relación al espacio, el tiempo, la superficie y los objetos; en estas acciones, muestra predominio y mayor control de un lado de su cuerpo. • Realiza acciones y movimientos de coordinación óculo-manual y óculo-podal que requieren mayor precisión. Lo hace en diferentes situaciones cotidianas, de juego o de representación gráfico-plástica, ajustándose a los límites espaciales y a las características de los objetos, materiales y/o herramientas que utilizan, según sus necesidades, intereses y posibilidades. • Reconoce sus sensaciones corporales. Reconoce las partes de su cuerpo al relacionarlas con sus acciones y nombrarlas espontáneamente en diferentes situaciones cotidianas. Representa su cuerpo (o los de otros) a su manera, utilizando diferentes materiales y haciendo evidentes algunas partes, como la cabeza, los brazos, las piernas y algunos elementos del rostro.
Estándares de aprendizaje	• Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre su lado dominante y sus posibilidades de movimiento por propia iniciativa en situaciones cotidianas. Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse con seguridad y utiliza objetos con precisión, orientándose y regulando sus acciones con relación a estos, a las personas, el espacio y el tiempo. Expresa corporalmente sus sensaciones, emociones y sentimientos a través del tono, gesto, posturas, ritmo y movimiento en situaciones de juego.
3. Área de Comunicación	
Competencia «Se comunica oralmente en su lengua materna»	
Capacidades	• Obtiene información del texto oral. • Infiere e interpreta información del texto oral. • Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. • Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica. • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.
Desempeños	• Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de sus experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz según su interlocutor y propósito: informar, pedir, convencer o agradecer. Desarrolla sus ideas en torno a un tema, aunque en ocasiones puede salirse de este. • Participa en conversaciones, diálogos o escucha cuentos, leyendas, rimas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral. Espera su turno para hablar, escucha mientras su interlocutor habla, pregunta y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido con la intención de obtener información. • Recupera información explícita de un texto oral. Menciona algunos hechos, el nombre de personas y personajes. Sigue indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron. • Deduce relaciones de causa-efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales. • Comenta lo que le gusta o le disgusta de personas, personajes, hechos o situaciones de la vida cotidiana a partir de sus experiencias y del contexto en que se desenvuelve.

CONCRECCIÓN CURRICULAR	
Estándares de aprendizaje	• Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información e interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Desarrolla sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.
Competencia «Crea proyectos desde los lenguajes artísticos»	
Capacidades	• Explora y experimenta los lenguajes del arte. • Aplica procesos creativos. • Socializa sus procesos y proyectos.
Desempeños	• Explora por iniciativa propia diversos materiales de acuerdo con sus necesidades e intereses. Descubre los efectos que se producen al combinar un material con otro. • Representa ideas acerca de sus vivencias personales usando diferentes lenguajes artísticos (el dibujo, la pintura, la danza o el movimiento, el teatro, la música, los títeres, etc.). • Muestra sus creaciones y observa las creaciones de otros. Describe lo que ha creado. A solicitud de la docente, manifiesta lo que le gusta de la experiencia, o de su proyecto y del proyecto de otros.
Estándares de aprendizaje	• Crea proyectos artísticos al experimentar y manipular libremente diversos medios y materiales para descubrir sus propiedades expresivas. Explora los elementos básicos de los lenguajes del arte como el sonido, los colores y el movimiento. Explora sus propias ideas imaginativas que construye a partir de sus vivencias y las transforma en algo nuevo mediante el juego simbólico, el dibujo, la pintura, la construcción, la música y el movimiento creativo. Comparte espontáneamente sus experiencias y creaciones.
4. Área de Descubrimiento del Mundo	
Competencia «Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos»	
Capacidades	• Problematiza situaciones para hacer indagación. • Diseña estrategias para hacer indagación. • Genera y registra datos o información. • Analiza datos e información. • Evalúa y comunica.
Desempeños	• Hace preguntas que expresan su curiosidad sobre los objetos, seres vivos, hechos o fenómenos que acontecen en su ambiente; da a conocer lo que sabe y las ideas que tiene acerca de ellos. Plantea posibles explicaciones y/o alternativas de solución frente a una pregunta o situación problemática. Realiza seriaciones por tamaño de hasta tres objetos. • Propone acciones, y el uso de materiales e instrumentos para buscar información del objeto, ser vivo o hecho de interés que genera interrogantes, o para resolver un problema planteado. • Obtiene información sobre las características de los objetos, seres vivos, hechos y fenómenos de la naturaleza, y establece relaciones entre ellos a través de la observación, experimentación y otras fuentes proporcionadas (libros, noticias, vídeos, imágenes, entrevistas). Describe sus características, necesidades, funciones, relaciones o cambios en su apariencia física. Registra la información de diferentes formas (con fotos, dibujos, modelado o de acuerdo con su nivel de escritura). • Compara sus explicaciones y predicciones con los datos e información que ha obtenido, y participa en la construcción de las conclusiones. • Comunica –de manera verbal, a través de dibujos, fotos, modelado o según su nivel de escritura– las acciones que realizó para obtener información. • Comparte sus resultados y lo que aprendió.
Estándares de aprendizaje	• Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, hace preguntas con base en su curiosidad, propone posibles respuestas, obtiene información al observar, manipular y describir; compara aspectos del objeto o fenómeno para comprobar la respuesta y expresa en forma oral o gráfica lo que hizo y aprendió.

3. Acción de muestra: «Alimento a mi monstruo»

<table>
<tr><th colspan="3">ACCIÓN N.° 2</th></tr>
<tr><td>Introducción</td><td colspan="2">En la acción anterior, los niños crean y construyen un personaje, por grupos con diversos materiales, a partir de una base facilitada por las docentes en formación que es moldeable (una boca de cartón), el cual adquiere personalidad. La sesión continua, pues, con el material didáctico que se creó y con los relatos que los niños dieron de sus personajes/monstruos. En la asamblea, comienza la conversación: «¿Qué tal siguen vuestros monstruos?», «¿Qué cuidados pensáis que pueden necesitar?», «¿Qué tipo de alimentos podrían comer nuestros monstruos?».</td></tr>
<tr><td>Desarrollo</td><td colspan="2">Las docentes proponen a los niños que creen los alimentos para dar a sus personajes, dejando a su disposición material para que puedan hacer dibujos. Una vez que los han terminado, les preguntan sobre ellos. «¿Qué alimento es?», «¿Por qué le gusta a su personaje?», «¿A qué sabe?», «¿Cómo lo cocinan?», etc. Reforzando lo lingüístico y lo corporal. También tratan de hacer pensar a los niños sobre sus propiedades nutritivas. Además, en el feedback de sus narrativas, las docentes recuperan el vocabulario sobre alimentos para hacerles pensar sobre las palabras (longitud, núm. de sílabas, si se omite alguna, etc.). Una vez hechos sus relatos, se los dan de comer al monstruo. De acuerdo con el vocabulario del alimento dado, se colocan dientes en la cavidad bucal del monstruo (según segmentación de la palabra en sílabas) y se reflexiona sobre la relación entre los alimentos saludables y la salud dental (si el alimento no es saludable produciría la perdida de los dientes). Se les hace reflexionar sobre las consecuencias de una mala alimentación y de la desnutrición.</td></tr>
<tr><td>Cierre</td><td colspan="2">Les pedimos a los niños que averigüen en casa sobre los alimentos saludables preguntando a sus familiares. La idea sería que, en el día siguiente, pudiesen hacer modificaciones sobre sus dibujos en busca de una dieta adecuada (y que poco a poco sus reflexiones fuesen calando en sus hábitos alimenticios con más acciones posteriores). Para finalizar, se les hacen preguntas sobre sus valoraciones, tales como: «¿Les han gustado la sesión?», «¿Qué han aprendido?».

También preguntas que permitan orientar la próxima acción: «¿Qué cosas nos gustaría averiguar sobre los alimentos?»</td></tr>
<tr><td>RECURSOS</td><td colspan="2">Caja (cavidad bucal), cartón (dientes), papel, lápices de colores, plastilinas, plumas, telas, lanas, cuerdas, etc.</td></tr>
<tr><td>TEMPORIZACIÓN</td><td colspan="2">Mín. 45’</td></tr>
<tr><td colspan="3">EVALUACIÓN</td></tr>
<tr><td>Productos evaluables</td><td>Técnicas de evaluación</td><td>Instrumento de evaluación</td></tr>
<tr><td>Artefactos: monstruos y dibujos.

Vídeo de los discursos.</td><td>Observación.</td><td>Diario de campo.

Lista de cotejo de estándares de aprendizaje.</td></tr>
</table>

4. Implementación de la acción de muestra







Esta acción corresponde con la segunda acción de la situación de aprendizaje. Supone, entonces, situar de acuerdo con lo ocurrido en la sesión anterior, recapitulando lo aprendido e incorporar aquello que emergió. Después, aún en el espacio de la asamblea, se introduce la sesión. Ante la presencia de preguntas –como: «¿Qué tal siguen vuestros monstruos?», «¿Qué cuidados pensáis que pueden necesitar?», «¿Qué tipo de alimentos podrían comer nuestros monstruos?»–, los niños realizan comentarios según sus creencias, vivencias, costumbres, hábitos alimenticios..., siempre desde ese marco de fantasía que caracteriza al mundo infantil. El docente trata de dar espacio a cada uno de ellos y revalorizar lo corporal (p. ej.: gestos de comer, oler y otros, sonidos digestivos, «dar vida» a los personajes como guiñoles, etc.).

A continuación, los niños y niñas dibujan diversos «alimentos» para dar de comer a sus personajes. Realmente, no todos dibujan alimentos, pero esto no es penalizado, se deja al niño que se explique, ya que surge de una conexión indisagregable en el espacio-tiempo. Las docentes han de orientar sus discursos, siempre desde la escucha activa y el respeto para una mayor aproximación de la acción al método (A)NINFA. En ese marco conver-

sacional, los niños reconocen la cantidad de sílabas que tiene las palabras, a la par de si el alimento es saludable o no, colocan y/o retiran los dientes. Hubiese sido conveniente generar un espacio abierto al debate y la negociación donde todos participen. Seguidamente, al reflexionar sobre las consecuencias de una mala alimentación y de la desnutrición, los niños comparten acerca de sus realidades, sus preocupaciones, sus hábitos…, dando lugar a la manifestación de situaciones problemáticas que necesitan comprensión, solidaridad y cuidado, lo cual supone el inicio para la indagación en casa sobre los alimentos saludables.



Bibliografía

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about print*. MIT Press.

Ahmed, S. (2009). Happy Objects. En: Gregg, M. y Seigworth, G. (eds.). *The Affect Theory Reader* (pp. 29-51). Duke University Press.

Alcaraz-Salarirche, N., Caparrós-Vida, R. M., Soto-Gómez, E., Beltrán-Duarte, R., Rodríguez-Sánchez, A. y Sánchez-García, S. (2013). *¿Evalúa PISA la competencia lectora?*: Is PISA Evaluating Reading Competence? *Revista de Educación*, 360, 577-599. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.

Ausubel, D. P., Novak, J. y Hanesian, H. (1993*). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed., 6.ª reimp.). Trillas.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Prentice-Hall.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barton, D. (1998). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Wiley-Blackwell.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En: V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-142). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Bazzul, J. (2022). Solidarity with nonhumans as an ontological struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 54(7), 946-955. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1804360

Bennet, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.

Bennett, J. (2015). Systems and things: On vital materialism and object-oriented philosophy. En: Grusin, R. (ed.). *The Nonhuman Turn*. University of Minnesota Press.

Blasche, B. H. (2015[1815]). *Naturbildung*. Eva evangelische Verlagsanstalt Leipzig.

Braidotti, R. (2006). Posthuman, all too human: Towards a new process ontology. *Theory, Culture & Society*, 23(7-8), 197-208.

Braidotti, R. (2013). Posthuman humanities. *European Educational Research Journal*, 12(1), 1-19. https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.1.1

Braidotti, R. (2019). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61. https://doi.org/10.1177/0263276418771486

Brandt, D. y Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337-356. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24(2), 1-17.

Bruner,J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.

Burnett, C. (2014). Investigating pupils' interactions around digital texts: a spatial perspective on the «classroom-ness» of digital literacy practices in schools. *Educational Review*, 66(2), 192-209. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.768959

Burnett, C. y Merchant, G. (2020). Literacy-as-event: Accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 41(1), 45-56. https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1460318

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2014). *Enseñar lengua* (1.ª ed., 17.ª reimp.). Graó.

Chang, L. Y., Plaut, D. C. y Perfetti, C. A. (2016). Visual complexity in orthographic learning: Modeling learning across writing system variations. *Scientific Studies of Reading*, 20(1), 64-85. https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1104688

Cole, D. R. y Somerville, M. (2022). The affect (s) of literacy learning in the mud. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 188-204. https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1818183

Comber, B. (2016). *Literacy, place, and pedagogies of possibility*. Routledge.

Crawley, A. T. (2010). *On the possibilities for beauty and love*. www.crunkfeministcollective.com/2010/09/27/on-thepossibilities-for-beauty-for-love/.

Crawley, A. T. (2017). *Blackpentacostal Breath. The Aesthetics of Possibility*. Fordham University Press.

Davies, B. (2021). *Entanglement in the world's becoming and the doing of new materialist inquiry*. Routledge.

De la Calle, A. M. (2017). Por una Intervención Educativa Pertinente en la Alfabetización Temprana: Desarrollo de un Programa Piloto con Niños Españoles de 3 y 4 Años. *Porta Linguarum*, 2(1), 27-41.

De la Calle, A. M. (2019). La predicción del rendimiento lector temprano: Una perspectiva comparada en escolares españoles y chilenos. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 935-950. https://doi.org/10.5209/rced.59564

De la Calle, A. M. (2023). Resonancia: experiencia eco en la asignatura «Lengua Española y su Aplicación a la Lingüística Infantil» del Grado en Educación Infantil. En: E. López-Meneses y C. Bernal-Bravo (eds.). *Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento* (pp. 2535-2544). Dykinson.

De la Calle, A. M (2024). Proyecto cooperación e innovación en Perú: «curso electivo de alfabetización temprana en el marco del método ECO» en la EESPPA. En: C. Llorente-Cejudo, R. Barragán-Sánchez, N. Pérez-Rodríguez y L. Martín-Párraga (eds.). *Enseñanza e innovación educativa en el ámbito universitario* (pp. 561-572). Dykinson.

De la Calle, A. M. y Caetano-Silva, G. (2023). Neo-materialismo y posthumanismo: los artefactos multimodales en una experiencia de alfabetización temprana en ZNTS. En: Hidalgo, T., Herrero, F. y Rodríguez, M. C. *La esfera universitaria hoy: retos, proyectos de investigación y transferencia de conocimiento* (pp. 1082-1101). Dykinson.

De la Calle, A. M., Guichot-Muñoz, E., Leal-Bonmati, M. R. y Balbás-Ortega, M. J. (2022a). Lo más-que-humano en las prácticas alfabetizadoras de la infancia. En: Pacheco-Costa, A. y Guzmán-Simón, F. *Perspectivas de lo más que humano en la infancia* (pp. 119-132). Síntesis.

De la Calle, A. M., Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2018). El conocimiento de las grafías y la secuencia de aprendizaje de los grafemas en español: precursores de la lectura temprana. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 128-136. http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.10.002

De la Calle, A. M., Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2019). Early cognitive precursors of initial reading: A learning model in children aged 6 to 8. *Revista de Investigacion Educativa*, 37, 345-361. http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.312661

De la Calle, A. M., Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E. y Aguilar, M. (2021). Precursors of reading performance and double- and triple-deficit risks in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 54 (4), 300-313. https://doi.org/10.1177/0022219420979960.

De la Calle, A. M., Leal-Bonmati, M. R., Guichot-Muñoz, E. y Balbás-Ortega, M. J. (2022b). La calidad en la educación y el poshumanismo como respuesta al desarrollo sostenible: una revisión sistemática. En: Limón-Domínguez, D., Torres-Fernández, C., Domínguez-Martín, R., Márquez Díaz, J. R. (eds.). *Experiencias innovadoras en el marco de las políticas públicas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 53-62). Octaedro.

De la Calle, A. M., Villagrán, M. A. y Guzmán, J. I. N. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 22-41. https://doi.org/10.5209/rlog.5855

Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dilexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.

Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972-1990*. Columbia University Press.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). A *Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). ¿Qué es la filosofía? Anagrama.

Dernikos, B. P. (2020). Tuning into «fleshy» frequencies: A posthuman mapping of affect, sound and de/colonized literacies with/in a primary classroom. *Journal of Early Childhood Literacy,* 20(1), 134-157. https://doi.org/10.1177/1468798420914125

Ehret, C. y D'Amico, D. (2019). Why a more human literacy studies must be post-human encountering writing during and after the holocaust (pp. 147-169). En: Leander K. y Ehret C. (eds.). *Affect in Literacy Teaching and Learning: Pedagogies, Politics, and Coming to Know*. Routledge.

Engelmann, S. (2019). Kindred spirits: Learning to love nature the posthuman way. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 503-517. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12379

Flavell, J. H. y Piaget, J. (1989). *La psicología evolutiva de Jean Piaget* (5.ª reimp. en México). Paidós.

Fons Esteve, M. y Palou Sangrà, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Síntesis.

Franks, A. y Jewitt, C. (2001). The meaning of action in learning and teaching. *British Educational Research Journal*, 27(2), 201-218. https://doi.org/10.1080/01411920120037144

Freitas, E. (2019). Love of learning. En: Braidotti, R. y Bignall, S. (eds.). *Posthuman ecologies: Complexity and process after Deleuze* (pp. 87-104). Rowman & Littlefield International.

Frost, R., Katz, L. y Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographic depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 104-115.

García-Jiménez, E. y Guzmán-Simón, F. (2020). *La alfabetización para un cambio social: Un enfoque desde los Nuevos Estudios de Literacidad*. Octaedro.

Gee, J. P. (2004a). Learning language as a matter of learning social languages within discourses. En: M. Hawkins (ed.). *Language learning and teacher education: A social approach*. Multilingual Matters.

Gee, J. P. (2004b). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Routledge.

Gee, J. P. (2005a). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. Routledge.

Gee, J. P. (2005b). The new literacy studies: From «socially situated» to the work. Situated literacies: *Reading and writing in context*, 2, 177-194. https://doi.org/10.21832/9781853597657-004

Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses*. The Falmer Press.

Gee, J. P., Hull, G. y Lankshear, C. (1996). The new work order: Behind the language of the new capitalism. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 16(1), 5-19.

Germein, S. y McGavock, T. (2024). Learning ecologies and agentic pedagogies: children meeting the world. *The Journal of Environmental Education*, 55(1), 64-77. https://doi.org/10.1080/00958964.2023.2259826

González-Sejías, R. M., Cuetos-Vega, F., López-Larrosa, S. y Vilar-Fernandez, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de

denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre Educación*, 32(32), 155-177. https://doi.org/10.15581/004.32.155-177
Guattari, F. (1995). *Chaosmosis: An ethico-aesthetic paradigm*. Indiana University Press.
Guattari, F. (1996). *The three ecologies*. Athlone Press.
Guattari, F. (2013). *Schizoanalytic cartographies*. Bloomsbury.
Guattari, F. (2015). *Psychoanalysis and transversality: Texts and interviews 1955-1971*. Semiotext(e).
Gutiérrez-Fresneda, R. y Díez-Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-415. https://doi.org/10.5944/educXX1.13256
Guzmán-Simón, F. (2022). Repensar la infancia desde lo más-que-humano: perspectivas para una nueva alfabetización. En: Pacheco-Costa, A. y Guzmán-Simón, F. (eds.). *Perspectivas de lo más que humano en la infancia* (pp. 21-32). Síntesis.
Hackett, A., MacLure, M. y McMahon, S. (2021). Reconceptualising early language development: matter, sensation and the more-than-human. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 42(6), 913-929. https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1767350
Hackett, A. y Rautio, P. (2019). Answering the world: Young children's running and rolling as more-than-human multimodal meaning making. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1019-1031. https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635282
Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
Hemmings, C. (2005). Invoking affect: Cultural theory and the ontological turn. *Cultural studies*, 19(5), 548-567. https://doi.org/10.1080/09502380500365473
Hill, S. (2010). The millennium generation: Teacher-researchers exploring new forms of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 314-340. https://doi.org/10.1177/1468798410372820.
Hodgson, N.,Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2017). Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. En: Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (eds.). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (pp. 15-19). Punctum books.
Holland, D. y Cole, M. (1995). Between discourse and schema: reformulating a culturalhistorical approach to culture and mind. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(4), 475-490. https://doi.org/10.1525/aeq.1995.26.4.05x1065y
Horton, J. y Kraftl, P. (2018). Rats, assorted shit and 'racist groundwater': Towards extra-sectional understandings of childhoods and social-material processes. *Environment and Planning D: Society and Space*, 36(5), 926-948. https://doi.org/10.1177/0263775817747278

Hull, G. y Moje, E. B. (2012). *What is the development of literacy the development of?* Paper presented at the Understanding Language Conference, Stanford, CA.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En: Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin Books.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2023). *Anuario de Estadísticas Ambientales*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1877/libro.pdf

Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2007). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención* (5.ª reimp.). Síntesis.

Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. y Reid, E. (2004). *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. Routledge.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. Hodder Arnold.

Kromidas, M. (2014). The 'savage' child and the nature of race: Posthuman interventions from New York City. *Anthropological Theory*, 14(4), 422-441. https://doi.org/10.1177/1463499614552739

Kuby, C., Rucker, T. G. y Kirchhofer, J. M. (2015). «Go Be a Writer»: Intra-activity with materials, time and space in literacy learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3) 394-419. https://doi.org//10.1177/1468798414566702

Kuby, C. R., Gutshall Rucker, T. y Darolia, L. (2017). Persistence(ing): Posthuman agency in a Writers' Studio. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 353-373. https://doi.org/10.1177/1468798417712067

Kuby, C. R., Spector, K. y Thiel, J. J. (2019). *Posthumanism and Literacy Education. Knowing/Becoming/Doing Literacies*. Routledge.

Kuntz, A. (2018). *Qualitative Inquiry, Cartography, and the Promise of Material Change*. Routledge.

Lanthier, S. N., Risko, E. F., Stolz, J. A. y Besner, D. (2009). Not all visual features are created equal: Early processing in letter and word recognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16, 67-73. https://doi.org/10.3758/PBR.16.1.67

Latour, B. (2013). *An inquiry into modes of existence*. Harvard University Press.

Leander, K. M. y Sheehy, M. (2004). *Spatializing literacy research and practice*. Peter Lang.

Leander, K. M. y Ehret, C. (2019). *Affect in literacy learning and teaching: Pedagogies, politics and coming to know*. Routledge.

Lemieux, A. y Rowsell, J. (2020). On the relational autonomy of materials: Entanglements in maker literacies research. *Literacy*, 54(3), 144-152. https://doi.org/10.1111/lit.12226

Leterier, M. E. (2009). La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente. En: *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos: alfabetización* (pp. 93-114). Servicio de Publicaciones.

Littlewood, W. (1998). La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo (1.ª ed., 1.ª reimp.). Cambridge University Press.

Liu, T., Chen, W., Liu, C. H. y Fu, X. (2012). Benefits and costs of uniqueness in multiple object tracking: The role of object complexity. *Vision Research*, 66, 31-38. https://doi.org/10.1016/j.visres.2012.06.009

Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Paidós.

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., Westberg, L. y The National Early Literacy Panel (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. En: *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55-79). National Institute for Literacy.

Luke, A. (2014). Defining critical literacy. En: Zacher Pandya, J. y Ávila, J. (eds.). *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts* (pp. 19-31). Routledge.

Mahadew, A. (2023). Reimagining Inclusion in early childhood care and education: A posthuman perspective. *Educational Research for Social Change*, 12(1), 1-16. http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2023/v12i1a1

Malone, K. y Murris, K. (2022). Worlding. En: K. Murris (ed.). *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (pp. 144-145). Routledge.

Massey, D. (2005). *For space*. Sage.

Massumi, B. (2014). *What animals teach us about politics*. Duke University Press.

Massumi, B. (2015). *The Power at the End of the Economy.* Duke University Press.

McArthur, S. A. y Muhammad, G. E. (2017). Black Muslim girls navigating multiple oppositional binaries through literacy and letter writing. *Educational studies*, 53(1), 63-77. https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1263635

McCarthey, S. y Moje, E. (2002). Identity matters. *Reading Research Quartely*, 37(2), 228-238.

Melero Aguilar, N., Torres Gordillo, J. J. y García Jiménez, J. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (Explorar, Crear y Ofrecer). *Formación Universitaria*, 13(3), 157-168. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157

Ministerio de Educación (Minedu, 2007). *Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf

Ministerio de Educación (Minedu, 2019). *Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente*. http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/categoria-producto/publicaciones/dcbn/dcbn-2019

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. y Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. https://doi.org/10.1080/10409280701838603

Montes-Silva, M. E. y López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178.

Murris, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge.

Murris, K. (2017). Learning as «worlding»: decentring Gert Biesta's «non-egological» education. *Childhood & Philosophy*, 13(28), 453-469. https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.29956

Murris, K. (2019). Children's development, capability approaches and postdevelopmental child: The birth to four curriculum in South Africa. *Global Studies of Childhood*, 9(1), 56-71. https://doi.org/10.1177/2043610619832894

Murris, K. (2022). *Karen Barad as Educator. Agential Realism and Education*. Routledge.

Naciones Unidas (2024). *Impulsar la alfabetización para unas sociedades más pacíficas, justas y sostenibles*. https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/impulsar-la-alfabetizaci%C3%B3n-para-unas-sociedades-m%C3%A1s-pac%C3%ADficas-justas-y-sostenibles

Nichols, S., Rowsell, J., Nixon, H. y Rainbird, S. (2012). *Resourcing early learners: New networks, new actors*. Routledge.

Nigro, L., Jiménez-Fernández, G., Simpson, I. C. y Defior, S. (2015). Implicit learning of written regularities and its relation to literacy acquisition in a shallow orthography. Journal *of Psycholinguistic Research*, 44, 571-585. https://doi.org/10.1007/s10936-014-9303-9

Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. https://doi.org/10. 1080/03054 985.2012.745047

Normand, R. (2004). Les comparaisons internacionales de résultats: Problèmes épist ́mologiques et questions de justice. *Éducation et Sociétés*, 12(2), 73-89. https://doi.org/10.3917/es.012.0073

Norman, D. A. y Rumelhart, D. E. (1975). *Explorations in cognition*. Freeman.

Núñez, M. P. y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92.

Pacheco-Costa, A. (2022). El enfoque posthumano y neomaterialista: naturaleza y características de lo más-que-humano. En: Pacheco-Costa, A. y Guzmán-Simón, F. (eds.). *Perspectivas de lo más que humano en la infancia* (pp. 21-32). Síntesis.

Pacheco-Costa, A. y Guzmán-Simón, F. (2022). *Perspectivas de lo más que humano en la infancia*. Síntesis.

Pahl, K. H. y Rowsell, J. (2011). Artifactual critical literacy: A new perspective for literacy education. *Berkeley Review of Education*, 2, 129-151. https://doi.org/10.5070/B82110050

Papen, U. (2015). *Literacy and education: policy, practice and public opinion*. Routledge.

Parush, I. (2022). Literacy: Theory, Methodology, Ethnography. En: *The Sin of Writing and the Rise of Modern Hebrew Literature* (pp. 19-39). Springer International Publishing.

Pelli, D. G., Burns, C. W., Farell, B. y Moore-Page, D. C. (2006). Feature detection and letter identification. *Vision Research*, 46, 4646-4674. https://doi.org/10.1016/j.visres.2006.04.023

Peñalva, A. y Napal, M. (2019). Hábitos de uso de Internet en niños y niñas de 8 a 12 años: un estudio descriptivo. *Hamut'ay*, 6(2), 55-68. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i2.177

Real Academia Española (2023). *Diccionario panhispánico de dudas*. https://www.rae.es/dpd/abecedario

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.

Robinson, B. y Kutner, M. (2019). Spinoza and the affective turn: A return to the philosophical origins of affect. *Qualitative Inquiry*, 25(2), 111-117. https://doi.org/10.1177/1077800418786312

Rocheleau, D. (2015). Roots, rhizomes, networks and territories: reimagining pattern and power in political ecologies. En: Bryan, R. L. (ed.). *The international handbook of political ecology* (pp. 70-88). Edward Elgar Publishing.

Rowsell, J. y Pahl, K. (2015). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.

Solomon, H. G. L. y Baio, C. (2020). An argument for an ecosystemic AI: articulating connections across Prehuman and Posthuman intelligences. *International journal of community well-being*, 3(4), 559-584. https://doi.org/10.1007/s42413-020-00092-5

Storch, S. A. y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934-947. https://doi.org/10.1037//0012-1649.38.6.93410.1080/15475441.2013.812016

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Street, B. V. (1988). Literacy practices and literacy myths. En: *The written world: Studies in literate thought and action* (pp. 59-72). Springer Berlin Heidelberg.

Street, B. V. (2003). What's «new» in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.

Street, B. V. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las

formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de educación de adultos*, 30(2), 41-69.
Street, B. V. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.
Taylor, C. A. (2017). Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. *Higher Education*, 74, 419-435. https://doi.org/10.1007/s10734-016-9994-y
Thiel, J. J. y Dernikos, B. P. (2020). Refusals, re-turns, and retheorizations of affective literacies: A thricetold data tale. *Journal of Literacy Research*, 52(4), 482-506. https://doi.org/10.1177/1086296X20966317
Torres-Gordillo, J. J., Melero-Aguilar, N. y García-Jiménez, J. (2020B). Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers' perceptions. *PloS One*, 15(8), 1-14. e0237712. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237712
Unesco (2023a). *Reorientar la alfabetización para alcanzar los objetivos de la Agenda Educación 2030*. https://www.unesco.org/es/articles/reorientar-la-alfabetizacion-para-alcanzar-los-objetivos-de-la-agenda-educacion-2030
Unesco (2023b). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education
Unesco (2024a). *Alianza Mundial para la Alfabetización*. https://www.uil.unesco.org/es/alfabetizacion/alianza-mundial
Unesco (2024b). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. https://www.unesco.org/es/literacy/need-know
Vaughn, M. (2023). Exploring an Ethic of Care as a Way to Enhance Agency in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 1-9. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01474-y
Vygotskii, L. S. y Kozulin, A. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós
Weheliye, A. (2014). *Habeas Viscus: Racializing assemblages, biopolitics, and black feminist theories of the human*. Duke University Press.
Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. Child Development, 69(3), 848-72.
Zapata, A., Kuby, C. R. y Thiel, J. J. (2018). Encounters with writing: Becoming-with posthumanist ethics. *Journal of Literacy Research*, 50(4), 478-501. https://doi.org/10.1177/1086296X18803707
Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Universidad del Pacífico.
Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A. y Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A crosslanguage investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551-559. https://doi.org/10.1177/0956797610363406

Relación de autores

Ana María de la Calle Cabrera
Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas y profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Filologías Integradas de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Creadora del método (A)NINFA.

Fernando Guzmán Simón
Doctor en Filología Hispánica y profesor titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla.

Eduardo García Jiménez
Doctor en Educación y catedrático de Evaluación Educativa en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla.

Silvia Dolores Quispe Flores
Directora general de la Escuela de Educación Superior Pública Arequipa.

Raúl Chalco Fernández
Jefe de Unidad Académica de la Escuela de Educación Superior Pública Arequipa.

Wilma Eudocia Borda Soaquita
Coordinadora de Práctica e Investigación de la Escuela de Educación Superior Pública Arequipa.

Magda Amparo Medina Velásquez
Jefa de Área de Innovación e Investigación de la Escuela de Educación Superior Pública Arequipa.

María Rosa Gaona, Ivette Shirley Parientes Arenas y Miriam Yanina Catacora Arismendi
Profesoras de la Escuela de Educación Superior Pública Arequipa.

Jesús Conde Jiménez
Doctor en Educación y profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Ángela Martín Gutiérrez
Doctora en Educación y profesora titular de universidad en la Universidad Internacional de la Rioja, y profesora sustituta interina en la Universidad de Sevilla en el área de Teoría e Historia de la Educación.



Índice

Bloque II: ¿Cómo orientar la práctica en el aula de Educación Infantil desde este enfoque mixto?

Bloque III: ¿Cómo orientar la formación docente en Educación Infantil para implementar lo anterior?

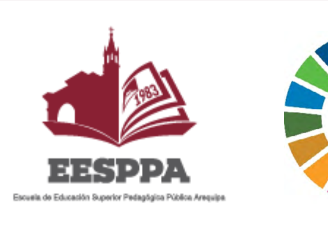


El canto del colibrí

Alfabetización temprana desde el enfoque mixto: cognitivo, sociocultural y neomaterialista

Estamos ante una guía para entender la alfabetización como un derecho fundamental del ser humano, como parte esencial del derecho a la educación y como motor para el desarrollo sostenible, la inclusión y la justicia social, desde un modelo mixto: el método (A)NINFA. Por un lado, se presenta, de acuerdo con una fundamentación teórica de las perspectivas actuales sobre la investigación en esta materia y, por otro, se muestra, a modo de referente, cómo abordar las prácticas de alfabetización temprana desde la formación docente en el desarrollo de una experiencia ECO-(A)NINFA en Arequipa (Perú) dentro del Proyecto de Cooperación al Desarrollo (Colibrí) «Formación docente en alfabetización temprana en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa para garantizar una fehaciente transición en el proceso de alfabetización de la Educación Inicial a la Primaria y propiciar el desarrollo, la inclusión y la transformación social en Perú».

Ana María de la Calle Cabrera. Es doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas y ejerce como profesora permanente laboral en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Imparte docencia en el Grado de Educación Infantil y es miembro del equipo de investigación LITERACIES (HUM1044: Alfabetización, Multilingüismo, Diversidad, Orientación Profesional y Justicia Social) y de la Red de Investigación sobre el Análisis Multimodal del Discurso (reDIME). Su principal línea de investigación se enmarca en la alfabetización temprana en lengua española, en especial, atendiendo a la perspectiva cognitiva; pero, también, al enfoque sociocultural y neomaterialista en los últimos años. Creadora del método (A)NINFA.







Octaedro

Horizontes Universidad